

# **Kouluruokailuun vai lähikauppaan? 7.-luokkalaisten käsityksiä kouluruokailusta eläytymismenetelmän avulla**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Kotitalousopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kotitaloustiede  
Toukokuu 2021  
Katja Ketolainen

Ohjaaja: Päivi Palojoki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Katja Ketolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kouluruokailuun vai lähikauppaan? 7.-luokkalaisten käsityksiä kouluruokailusta eläytymismenetelmän avulla		
Title Staying to eat school lunch or go to store? 7 <sup>th</sup> graders perceptions of school meals using the empathy-based stories method		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Päivi Palojoki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 s. + 4 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Aiemmat tutkimukset osoittavat, että yläkoululaiset osallistuvat kouluruokailuun vaihtelevasti. Kouluruokailu on tärkeä osa oppilaiden koulupäivää, sillä se on läsnä jokaisena koulupäivänä. Kouluruokailu on osa peruskoulun ruokakasvatusta. Oppilaat saavat koululounaan avulla energiaa opiskeluun ja jaksavat keskittyä oppimiseen. Kuitenkin monesti lähikaupan tuotteet houkuttelevat oppilaita enemmän kuin kouluruoka.</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on saada selville, millaisia erilaisia tekijöitä oppilaiden kirjoittamista eläytymismenetelmä teksteistä nousee esille kouluruokailua kohtaan. Tavoitteena oli löytää oppilaiden esiin nostamia erilaisia syitä, joiden takia he joko jäivät koululle syömään koululounaan tai sen sijaan lähtevät lähikauppaan.</p> <p><i>Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Millä tavalla oppilaat perustelevat sitä, että he jäivät kouluruokailuun?</li><li>2) Millä tavalla oppilaat perustelevat sitä, että he eivät jää kouluruokailuun?</li></ol> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimukseen osallistui yhden eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun 7.-luokan oppilaat (N=127). Aineiston keruu toteutettiin eläytymismenetelmällä. Kehyskertomuksia oli kaksi, joista toisessa oppilas eläytyi tilanteeseen, jossa lähti koululounaalle osallistumisen sijaan lähikauppaan ja toisessa hän jäi kaverien kauppaan menosta huolimatta itse koululle syömään. Aineisto analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksessa saadun aineiston perusteella oppilaiden yleisimmät perustelut jäädä koululle ruokailemaan olivat tarjolla ollut ruoka, koulun sääntöihin liittyvä syy-seuraussuhde, ruoan terveellisyys sekä raha. Kauppaan lähtemisen perusteluina oli useimmiten tarjolla ollut ruoka, kaverit, kaupasta saatavat tuotteet sekä välitunnin sisältö. Pääteemat, jotka nousivat aineistosta, olivat 'Ylhäältä päin asetetut säännöt ja asetukset', 'Nuoruuteen liittyvät asiat' ja 'Oppilaaseen itseensä liittyvät asiat'. Tutkimuksessa saatua tietoa voidaan hyödyntää jatkossa sekä kotitalousopetuksessa, että kouluruokailun kehittämisessä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kouluruokailu, kouluruoka, ruokakasvatus, kotitalousopetus, yläkoulu, eläytymismenetelmä, kouluruokailun kehittäminen		
Keywords School meal, school lunch, food education, home economics education, secondary school, empathy-based stories method, development of school meals		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Katja Ketolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kouluruokailuun vai lähikauppaan? 7.-luokkalaisten käsityksiä kouluruokailusta eläytymismenetelmän avulla		
Title Staying to eat school lunch or go to store? 7 <sup>th</sup> graders perceptions of school meals using the empathy-based stories method		
Oppiaine - Läroämne - Subject Home Economics Science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Päivi Palojoki	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 pp. + 4 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Previous studies show that secondary school students participate in school meals in varying degrees. School meals are an important part of students' school day as they are present at school every day. School meals are part of food education on basic education. With school lunch, students gain energy for study and they can better focus on teaching and learning. However, in many cases, convenience store products attract students more than food served at school.</p> <p><i>Research objective:</i> The aim of this qualitative case study is to find out what different factors emerge from the students' method of empathy in the texts in relation to school meals. The aim was to find the various reasons raised by the students, which are why they either stay at the school to eat school lunch or go to the convenience store instead.</p> <p><i>The research questions of the study are:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. How do students justify staying in to eat school lunch?</li><li>2. In what ways do students justify not staying in school meals?</li></ol> <p><i>Methods.</i> 7th grade students from one unified school in southern Finland participated in the study (N = 127). Data collection was carried out using the empathy method. There were two frame stories, in one of which the student experienced a situation where he went to a convenience store instead of attending school lunch, and in the other he stayed at the school himself to eat despite going to the friends' shop. The material was analyzed by data-driven content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The most common reasons for students to stay in school to eat were the food served, the cause-and-effect relationship related to school rules, the healthiness of food, and money. The reasons for going to the store were most often the food served, the friends, the products from the store and the content of the break. The main themes that emerged from the data were 'Top-down rules and regulations', 'Youth-related issues' and 'Student-related issues'. In future the research result can be utilized in home economics education and in the development of school meals.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kouluruokailu, kouluruoka, ruokakasvatus, kotitalousopetus, yläkoulu, eläytymismenetelmä, kouluruokailun kehittäminen		
Keywords School meal, school lunch, food education, home economics education, secondary school, empathy-based stories method, development of school meals		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

## Sisällys

1	JOHDANTO.....	6
2	YLÄKOULULAISTEN RUOKAILUTOTTUMUKSET .....	9
2.1	Kouluruokailusuositukset .....	9
2.2	Yläkoululaisten ruoanvalintaan vaikuttavia tekijöitä .....	10
2.3	Yläkoululaiset ja kouluruokailu .....	12
3	KOULURUOKAILU OSANA PERUSKOULUN RUOKAKASVATUSTA.....	14
3.1	Kouluruokailun kasvatustehtävä .....	14
3.2	Ruokakasvatus peruskoulussa .....	17
3.3	Kouluruokailun kehittäminen .....	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
5.1	Tutkimuskohteen esittely .....	25
5.2	Laadullinen tapaustutkimus.....	25
5.3	Aineiston keruu .....	27
5.3.1	Eläytymismenetelmä .....	27
5.3.2	Nuorten näkökulman tutkimisen tärkeys .....	31
5.3.3	Aineiston keruun toteutus .....	32
5.4	Aineiston analysointi .....	37
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	42
6.1	Syyt jäädä syömään koululounas.....	42
6.1.1	Kuvaus syistä jäädä koululle.....	42
6.1.2	Oppilaiden perustelut.....	47
6.2	Syyt lähteä koululounaan sijaan kauppaan .....	51
6.2.1	Kuvaus syistä lähteä kauppaan .....	51
6.2.2	Oppilaiden perustelut.....	55
6.3	Tulosten yhteenveto .....	59
6.3.1	Kehyskertomusten tulosten määrällinen vertailu.....	59
6.3.2	Kehyskertomusten tulosten temaattinen vertailu.....	62
7	LUOTETTAVUUS.....	66
8	POHDINTAA .....	69
	LÄHTEET .....	73
	LIITTEET.....	1

## TAULUKOT

Taulukko 1. Analysoitavaksi jääneet tekstit .....	39
Taulukko 2. Analysoitujen tekstien taustatiedot .....	40
Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä; jäädään koululle (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).....	43
Taulukko 4. Esimerkki pelkistysten yhdistämisestä alateemoihin; jäädään koululle (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125) .....	44
Taulukko 5. Mainintojen määrät (miksi jäädään koululle).....	46
Taulukko 6. Esimerkki aineiston pelkistämisestä; lähdetään kauppaan (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124) .....	52
Taulukko 7. Esimerkki pelkistysten yhdistämisestä alateemoihin; lähdetään kauppaan (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125) .....	52
Taulukko 8. Syyt, miksi lähdetään kauppaan eikä jäädä koululle syömään .....	54
Taulukko 9. Molempien kehyskertomusten mainintojen vertailut .....	59

## KUVIOT

Kuvio 1. Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123) .....	41
Kuvio 2. Pelkistämisen jälkeen syntyneet ensimmäiset 11 kategoriaa (miksi jäädään koululle) .....	44
Kuvio 3. Yläteemat, 8 kappaletta (miksi jäädään koululle) .....	45
Kuvio 4. Pelkistämisen jälkeen syntyneet ensimmäiset 11 kategoriaa (miksi lähdetään kauppaan) .....	53
Kuvio 5. Yläteemat, 9 kappaletta (miksi lähdetään kauppaan).....	53
Kuvio 6. Oppilaiden kirjoitelmista jäsentyvät pääteemat .....	64

# 1 Johdanto

Kouluruokailu liittyy vahvasti suomalaislasten ja -nuorten koulun arkeen (Ruckenstein, 2012, s. 156), sillä se on läsnä oppilaiden jokaisena koulupäivänä. Suomalainen kouluruokajärjestelmä on yhteinen iso investointi, joka vaikuttaa niin yksittäisen oppilaan oppimiseen, kun koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. (Pellikka, Manninen & Taivalmaa, 2019, s. 6, 31.)

Kouluruoka on osa Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014). Kouluruoalla on ravitsemuksellinen, opetuksellinen sekä kasvatuksellinen tehtävä. Monipuolinen ja täysipainoinen kouluateria auttaa oppilaita jaksamaan sekä se parantaa opiskelukykyä. (OPH, 2020b.) Ruokatauko antaa virkistyshetken koulupäivän keskellä. Ruokailu vaikuttaa oppimiseen, kouluviihtyvyyteen, ruokaosamiseen sekä ruokatajun syntymiseen. Kun kouluruokailu on toteutettu suositusten mukaan, on se monipuolista ja terveellistä, yhdessäoloa, seurustelua sekä hyvää oloa unohtamatta. (VRN, 2017, s. 9.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2019) toteuttamasta Kouluterveyskyselystä selviää, että reilu kolmasosa yläkoulun 8. ja 9. luokan oppilaista ei syö kouluruokaa päivittäin. Määrä on noussut vuodesta 2017 lähes seitsemän prosenttiyksikköä (v. 2017 29,8 % ja v. 2019 36,5 %). Yläkoululaiset saattavat korvata koululounaan epäterveellisillä välipaloilla (mm. OPH, 2020b). Tämä on huolestuttavaa muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin ja koulussa jaksamisen näkökulmasta.

Kouluruokailuun osallistuminen lisää oppilaiden vireystilaa, edistää työkykyä ja oppimista. Näihin asioihin voidaan vaikuttaa kouluruokailua kehittämällä. (esim. Manninen ym., 2015.) Uusin Opetussuunnitelma (POPS, 2014) kannustaa osallistamaan oppilaita kouluruokailun sekä ruokahetken suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin. Viime vuosina on ilmestynyt julkaisuja ja tutkimuksia siitä, että oppilaat tulisi ottaa enemmän kouluruokailun kehittämiseen mukaan. Esimerkiksi Kristiina Janhonen (2016) mainitsee väitöskirjassaan, että yläkoulun oppi-

laiden osallistaminen ruokakasvatuksen suunnitteluun ja kouluruokailun kehittämiseen edesauttaisi heidän kiinnostuksensa ja arvostuksensa heräämistä kouluruokailua kohtaan. Tilles-Tirkkonen (2016) sai tutkimuksessaan oppilailta selville, että kouluruokailun edistämiseksi oppilaiden toiveita ja mieltymyksiä voisi ottaa enemmän huomioon muun muassa ruokalistasuunnittelussa. Ruckenstein (2012) tuo oman tutkimuksen tulosten pohjalta esille samanlaisia huomiota ja lisäksi pohtii, voisiko kouluruokailua rytmittää muulla tavalla, mikä lisäisi oppilaiden osallistumista kouluruokailuun.

Lintukangas ja Palojoki (2016) tuovat esille, että ruoka on vain yksi osa kouluruokailua, sillä hyvin järjestettynä kouluruokailu tarjoaa paljon muutakin. Kouluruokailu toimii oppimisen edistäjänä sekä energian tarjoajana, koska nälkäinen lapsi ei opi. (Lintukangas & Palojoki, 2016, s.1.) Ruokailussa on kyse monesta eri asiasta. Ruoanvalintaan vaikuttavat aiemmin omaksutut ruokailutottumukset, tarjolla olevien ruokien valikoima, ruokailuympäristö ja saatu palvelu, omat maku-mieltymykset sekä tietoisuus esimerkiksi terveys- ja laatuksikriteereistä. (OPH, 2020b.)

Kouluruokailu ja kotitalousopetus ovat molemmat tärkeitä osia peruskoulun ruokakasvatusta (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 113; VRN, 2017, s. 8) ja molemmat sisältyvät keskeisesti ruokaan liittyvään kasvatuksen osa-alueeseen (Lintukangas, 2009). Valtion kouluruokasuosituksissa (VRN, 2017) mainitaan kotitalousopettajan tärkeä rooli kouluruokailun kehittäjänä. Toivon, että saan olla tulevaisuuden kouluyhteisössä kouluruokailun kehittämisessä aktiivisesti mukana. Minua kiinnostaa aidosti se, mitä mieltä nimenomaan yläkoululaiset ovat kouluruokailusta. Tämän tutkimuksen myötä toivon saavani lisää ajatuksia siihen, miten oman koulun kouluruokailua voisi kehittää ja millä tavoin kotitalousopetuksella voitaisiin tukea kouluruokailuun osallistumista.

Esimerkiksi COVID-19 epidemia ja kouluruokailun järjestämisen erot poikkeusaikana toivat keväällä 2020 konkreettisesti esille eroavaisuudet kouluruokaan liittyen eri kunnissa. Muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) tiedotteessa kerrottiin, että kaikki kunnat eivät toteuttaneet kouluruokajärjestelyjä lain mukaisesti etäopetuksen aikana. Esimerkiksi opetusministeri Li Andersson kertoi

Yle uutisten artikkelissa (Kosonen, 2020), ettei ruokailun järjestämistä olisi saanut rajoittaa mistään syystä, sillä perusopetuslaissa on määritelty, että kaikilla on oikeus kouluruokailuun.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa on tarkoitus selvittää yhteistyössä erään eteläsuomalaisen peruskoulun kotitalousopettajien kanssa, millaisia teki-  
jöitä 7.-luokan oppilaat nostavat kouluruokailusta esille eläytymismenetelmän avulla. Koulun kotitalousopettajilta selvitettiin ensin, millaisia haasteita tai huolia heillä on oman koulun yläkoululaisten kouluruokailuista ja tutkimustehtävä muotoutui saatujen tietojen avulla.



## **2 Yläkoululaisten ruokailutottumukset**

Koska tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat yläkoululaiset ja heidän ajatuksensa kouluruokailuun liittyen, olen tässä luvussa kuvannut kouluruokailusuosituksia, sekä avannut laajemmin, mitä tekijöitä löytyy yläkoululaisten ruoanvalintojen taustalta. Taustoitan molempia teemoja tarkastelemalla, millaista tutkimustietoa löytyy ennestään yläkoululaisiin ja kouluruokailuun liittyen.

### **2.1 Kouluruokailusuositukset**

Yläkoululaisiin liittyviä ravitsemussuosituksia löytyy muun muassa kouluruokailusuosituksista (VRN, 2017) sekä lapsiperheille suunnatusta ruokasuosituksista (THL & VRN, 2019). Ravitsemussuosituksilla pyritään parantamaan ravitsemuksen avulla väestön terveyttä. Jotta eri väestöryhmien ravitsemuksesta saadaan ajankohtaista tietoa, tehdään erilaisia seurantatutkimuksia säännöllisesti. (VRN, 2018, s. 8.)

Yläkoululaisten ravitsemuksesta saadaan tietoa muun muassa Kouluterveyskyselyn avulla, mikä toteutetaan joka toinen vuosi perusopetuksen 8.- ja 9.-luokan oppilaille. Kyselyn avulla saadaan tietoa ravitsemuksen lisäksi muun muassa hyvinvoinnista, terveydestä sekä koulunkäynnistä. Kysely on toteutettu tälle ikäryhmälle vuodesta 1996 alkaen. Viimeisimmät tulokset ovat vuodelta 2019. (THL, 2021.) Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN, 2019) tuo huolensa esille siitä, ettei suomalaislasten ja -nuorten ravitsemuksesta kuitenkaan kerätä yhtä systemaattista tietoa kuin aikuisista kerätään FinRavinto-tutkimuksen avulla. Ravitsemuksen tunteminen auttaa puuttumaan mahdollisesti heikkoon ravitsemukseen, mikä aiheuttaa puolestaan sairauksia ja lihomista. (VRN, 2019.)

Muun muassa Kouluterveyskyselystä (THL, 2019) selviää, että suurin osa suomalaisnuorista ei syö ravitsemussuosittelun mukaisesti. Kasvavalle ja kehittyvälle nuorelle olisi kuitenkin erittäin tärkeää saada terveellistä ja ravitsemuksellista ruokaa (mm. Rantala ym., 2020, s. 11).

Ravitsemussuosituksissa annetaan ohjeita ruoista ja ravintoaineista. Suosituksissa otetaan huomioon suomalaiset ruokatottumukset sekä ruokakulttuuri.

(VRN, 2018, s. 9.) Kasvavan nuoren tulisi saada monipuolista ravintoa säännöllisen ateriarhythmin mukaisesti ja energiantarvettaan vastaava ruokamäärä, jotta esimerkiksi keho saa energiaa ja ravintoaineita kasvupyrähdykseen ja murrosiän aikaiseen hormonitoimintaan. (THL & VRN, 2019, s. 91, 92.)

Säännölliseen ateriarytmiin kuuluu aamupala, lounas, välipala, päivällinen sekä iltapala. Suositeltu väli ruokailujen välillä on noin 3–4 tuntia. Liian pitkät ateriavälit aiheuttavat muun muassa turhaa napostelua ja makeiden juomien juomista. (THL & VRN, 2019, s. 17, 18.) Terveellisen ja ravitsevan aamupalan lisäksi lounas pitää oppijan verensokerin kurissa ja auttaa jaksamaan opiskelussa. Aivot tarvitsevat toimiakseen energiaa, mitä saadaan verenkierrosta. Aivot eivät pysty varastoimaan energiaa, joten energiaa tulee nauttia tasaisesti päivän aikana, mikä pitää veren sokeripitoisuuden tasaisena. Verensokerin laskemisesta seuraa hermostuneisuutta, äkäisyyttä, keskittyminen hankaloituu ja kärsimättömyys lisääntyy. (Huotilainen, 2019, s. 98, 99.) Myös verensokerin laskusta aiheutuva väsymys, nälkä ja jano häiritsevät keskittymistä (VRN, 2019, s. 94).

## **2.2 Yläkoululaisten ruoanvalintaan vaikuttavia tekijöitä**

Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015) tuovat esille, että olisi tärkeä ymmärtää syömisestä ja ruoanvalinnan yhteisöllinen konteksti. Ruoka on osa elämäntapaa ja liittyy sosiaaliseen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 111.) Ruokaan liittyviä valintoja tehdään sekä henkilökohtaisista että yhteisöllisistä syistä (Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016, s. 30). Yläkoululaisten ruoanvalintaan vaikuttavat eniten perhe ja kaverit (esim. Myllyniemi, 2016, ss. 48–49; Kauppinen, 2016, ss. 220–221).

Prättälän (1989) mukaan nuorten ruokatottumukset ja ruoan valinta vaihtelevat eri toimintaympäristöissä. Nuori esimerkiksi vaihtelee joustavasti niin sanotusti kahden eri maailman välillä; kotona syödään sitä ruokaa, mitä siellä on tarjolla ja vertaisten kanssa saatetaan syödä ihan eri tavoin (esim. epäterveellistä ruokaa). (Prättälä, 1989, ss. 53–54)

Perheen vaikutus ruokailutottumusten kehittymiseen on suuri, sillä kotoa opitut tavat, perheen oma ruokakulttuuri, vanhemmilta saatu esimerkki sekä vuorovaikutus perheenjäsenten välillä vaikuttavat ruoan valintaan ja ruokaan suhtautumiseen. (Palojoki, 2003, s. 140.) Perheen ruokailuista irtaantuminen on tyypillistä. Itsenäistyvän nuoren etsiessä omaa identiteettiään ruoka- ja juomakulttuuri saatavat muuttua. (THL & VRN, 2019, s. 92.) Kun kaverien merkitys kasvaa, suhtautuminen ruokaan voi muuttua ja kehittyä (Palojoki, 2003, s. 140).

Nuoruuteen kuuluu vahvasti itsenäistymisen alkutaival, mikä kuuluu tähän ikäkauteen. Nuoruusiän varhaisvaiheessa (n. 12–15-vuotiaana) esimerkiksi protestointi aikuisten auktoriteetteja vastaan ja uusien ystävyysuhteiden solmiminen ikätovereiden kanssa on normaalia. (Dunderfelt, 2011, s. 84, 85.) Kuuluminen johonkin kaveriporukkaan tai ryhmään on nuorelle tärkeää, koska niissä nuori saa kiinnostavia, innostavia ja motivoivia kokemuksia. Sosiaaliset suhteet ovat nuoruudessa tärkeitä aikuisuuteen valmistautuessa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 31.)

Koska kaverien vaikutus on voimakasta ja hyväksynnän saaminen nuorille tärkeää, ei ruokia koskevat valinnat ole välttämättä terveyden kannalta parhaita. Esimerkiksi kouluateriaa saatetaan laiminlyödä tästä johtuen, mutta se liittyy normaalina osana itsenäistymiseen ja on usein väliaikaista. (THL & VRN, 2019, s. 92.) Muun muassa seitsemäsluokkalaisten saattavat käyttää hyväkseen koulupäivän aikana ostettuja syömiä etsiessään paikkaansa kouluyhteisössä ja saada kseen hyväksynnän kaveripiirissä (Ruckenstein, 2012, s. 159; Paju, 2011, s. 67).

Ruckensteinin (2012) tuo esille tutkimustuloksissaan yläkoulun oppilaiden varmisteleman asemaansa kouluyhteisössä ja lujittavan keskinäisiä siteitä ruoan ympärillä. Yläkoulun alkaessa oppilaat joutuvat tunnustelemaan ja hakemaan paikkaansa yläkoulun ”sosiaalisessa järjestyksessä”. Kauppareissut ovat yksi tärkeä osa tätä prosessia. (Ruckenstein, 2012, s. 164.)

## 2.3 Yläkoululaiset ja kouluruokailu

Kun oppilas siirtyy yläkouluun, muuttuu kouluruokailu tietyissä määrin. Jos alakoulussa luokanopettaja kulkee oppilaiden mukana kouluravintolaan ja syö heidän kanssaan tai vähintäänkin valvoo oppilaiden ruokailua, koittaa yläkouluun siirryttäessä uudet tavat. Ruckenstein (2012) kirjoittaa, että ”yläkoululaisten ei tarvitse syödä kouluruokaa tai edes mennä ruokalaan”. Hänen tutkimuksensa seitsemäsluokkalaiset toivat esille, että oppilaat iloitsivat siitä, kun vapaus ”pakosyötoista” koittaa vihdoinkin yläkouluun siirryttäessä ja muun muassa retket lähikauppaan tulevat osaksi yläkoulukokemusta. (Ruckenstein, 2012, s. 162.)

Kouluterveyskyselyn (THL, 2019) tuloksista selviää, että reilu kolmasosa yläkoulun 8. ja 9. luokan oppilaista ei syö kouluruokaa päivittäin. Määrä on noussut vuodesta 2017 lähes seitsemän prosenttiyksikköä (v. 2017 29,8 % ja v. 2019 36,5 %). Tämä on huolestuttavaa muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin ja koulussa jaksamisen näkökulmasta. Suurin syy kouluruokailun väliin jättämiseen on se, että oppilaat eivät pidä tarjottavasta ruoasta (Raulio, Tapanainen, Nelimarkka, Kuusipalo & Virtanen, 2018, s. 4; Janhonen, 2016, s. 32, Hoppu, Lehtisalo, Tapanainen & Pietinen, 2010, s. 967). Ruckenstein (2012) mainitsee, että nuoret jättävät kouluruoan väliin, koska se voi tuntua vapauttavalta ja on sekä ilon että ylpeyden aihe. Myös muun muassa koulun tapa hallita ajankäyttöä voi johtaa kouluruoan syömättömyyteen. (Ruckenstein, 2012, s. 157.)

Yläkoululaiset saattavat korvata koululounaan epäterveellisillä välipaloilla (mm. OPH, 2020b). Välipalat hankitaan yleisimmin koulun lähikaupoista ja kioskeista (mm. Raulio ym., 2018, s. 4, 25, 40; Vikstedt, Raulio, Puusniekka & Prättälä, 2012, s. 28). Jos koulun lähellä on kauppa tai kioski, sinne lähteminen houkuttaa yläkoululaisia entistä enemmän (Hoppu ym., 2010, s. 967). Ruckensteinin (2012, s. 166) tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka lähikaupan tai hampurilaisravintolan tuotteet tiedetään olevan epäterveellisiä, se saattaa lisätä houkutusta niitä kohtaan.

Kouluruokailulla on iso sosiaalinen merkitys, sillä oppilas toimii kouluruokailutilanteessa yksilönä mutta myös ryhmän jäsenenä (Lintukangas & Palojoki, 2012,

s. 79; Lintukangas, 2009, s. 100). Sosiaaliset suhteet vaikuttavat kouluruokailukokemukseen (mm. Ruckenstein, 2012, s. 159). Yläkouluikäiset pitävät koulun ruokataukoa tärkeänä mahdollisuutena viettää vapaa-aikaa ystävien kanssa (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016a, s. 303). Janhosen (2016, s. 32) väitöskirjan tutkimustulosten mukaan nuorten ja aikuisten välillä on ristiriitoja siitä, miten kouluruokailussa ollaan.

Koska monet ruokatottumukset opitaan jo lapsuudessa, on kouluruokailun avulla mahdollista vaikuttaa muun muassa terveellisten ruokatottumusten kehittymiseen (Jeronen, 2012, s. 10). Kun oppilas syö koululounaan, jaksaa hän keskittyä paremmin. Joillekin oppilaille koululounas on päivän ainut lämmin ateria. (OPH, 2020b.) On osoitettu, että oppilaan osallistuminen kouluruokailuun on yhteydessä terveellisempiin ruokailutottumuksiin sekä kotona että koulussa (esim. Tilles-Tirkkonen, ym. 2010, s. 2096). Myös esimerkiksi WHO:n (2016) laatimassa raportissa mainitaan, että kouluruokailulla ja hyvinvointioppimisella on terveyttä edistävä vaikutus lapsille ja nuorille.

### **3 Kouluruokailu osana peruskoulun ruokakasvatusta**

Kouluruokailulla on vaihderikas ja mielenkiintoinen historia, mutta keskityn tässä luvussa kouluruokailun nykytilaan ja kasvatustehtävään. Koska kouluruokailu on osa peruskoulun ruokakasvatusta, olen avannut ruokakasvatus -termiä sekä sitä, millaisena ruokakasvatus näyttäytyy peruskoulussa. Koska tämän tutkimuksen aineistosta on tarkoitus saada tietoa ja ideoita kouluruokailun kehittämiseen, olen tämän luvun viimeisessä osiossa perustellut kouluruokailun kehittämisen tärkeyttä. Lähtökohtana on kouluruokailun kehittäminen oppilaiden näkökulmasta.

#### **3.1 Kouluruokailun kasvatustehtävä**

Perusopetuslaissa (628/1998, 31 §) määritellään, että jokaisella peruskoulun oppilaalla on jokaisena koulupäivänä oikeus ohjattuun, täysipainoiseen ja maksutomaan kouluruokailuun. Kaikille oppilaille maksutonta kouluruokaa onkin tarjottu jo vuodesta 1948 lähtien riippumatta heidän varallisuudestaan. Lämpimän ruoan tarjoaminen nähtiin jo tuolloin välttämättömäksi kansanterveyden ja oppimisen edistämisen kannalta. (Lintukangas, 2009, s. 13 [Kouluhallitus 1987]; Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoiki, Partanen & Partanen, 2007, ss. 148–149.) Tämä pitkä kouluruoan historia on tärkeä osa koulutuksemme menestystä. Kouluruoka tulee olemaan jatkossakin tärkeässä roolissa yhteiskunnassamme. (Santala & Miettunen, 2019, s. 3.)

1940- luvulta lähtien kouluruokailun merkitys on vuosikymmenten varrella kasvanut opiskelua koskevissa laissa (Lintukangas, 2009, s. 15). Kouluruokailu on ollut kahdessa viimeisimmässä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2004; POPS 2014) esillä. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) kouluruokailu ei saanut vielä kovinkaan suurta huomiota. Kouluruokailu kuului oppilashuollon vastuulle, jonka tuli laatia tavoitteet ja keskeiset periaatteet kouluruokailun ja tapakasvatuksen järjestämisestä. (POPS 2004, s. 25).

Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) kouluruoka on saanut oman otsikon ja siitä käsitellään paljon laajemmin. Kouluruokailulle on asetettu useita eri tavoitteita. Monipuolisen ja täysipainoisen kouluaterian tarkoituksena on auttaa oppilaita jaksamaan koulussa sekä parantaa opiskelukykyä

(OPH, 2020b). Opetussuunnitelman (POPS, 2014, s.42) mukaan kouluruokailun tehtävä on tukea oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä sekä ruokaosaamista. Kouluruokailulla on ravitsemuksellinen, opetuksellinen sekä kasvatuksellinen tehtävä. Kouluruokailun aikana oppilaat oppivat toisten huomioon ottamista ja he harjoittelevat sosiaalisuutta sekä vuorovaikutustaitoja. Kouluruokailu lisää arvostusta ruokaa kohtaan. Kouluruokailun kautta opitaan hyviä tapoja sekä tutustutaan ruokakulttuuriin. Suomalainen ja kansainvälinen keittiö tulee ruokailujen ohessa tutuiksi. (OPH, 2020b.) Kouluruoka kattaa noin kolmanneksen koko päivän energiantarpeesta, kunhan aterialta syödään kaikki komponentit, eli pääruoka, salaatti, maito ja leipä (VRN, 2017, s. 34).

Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (VRN, 2017) kouluruokailusuosituksissa annetaan ohjeita kouluruokailun toteuttamiseen. Suositusten avulla on mahdollista järjestää kouluruokailu lain ja opetussuunnitelman mukaisesti. Suositus on tarkoitettu kaikille eli kunnille, rehtoreille, opettajille, ruokapalveluhenkilöstölle, huoltajille sekä oppilaille. (VRN, 2017, s. 5.) Opetuksen järjestäjän tulee määrittää omassa opetussuunnitelmassaan kouluruokailun keskeiset periaatteet sekä millaisia tavoitteita ruoka- ja terveystieteille asetetaan (Opetushallitus, 2020a; POPS, 2014, ss. 45–46). Kodit on hyvä ottaa mukaan tavoitteiden laatimiseen (Opetushallitus, 2020a).

Ruokailun terveydellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys on huomioitava kouluruokailun järjestämisessä. (POPS, 2014, s. 42.) Jokaisen kunnan ja koulun vastuulla on järjestää kouluruokailu säädösten ja voimassa olevien ruokasuositusten mukaan (VRN, 2017, s. 27). Kouluruokailun järjestämisestä kunnat saavat päättää itse (mm. Lintukangas & Palojoki, 2015, s. 135; Hoppu ym., 2010, s. 965), esimerkiksi paljonko käyttävät kouluruokailuun rahaa (Palojoki, 2007, s. 139). Tästä johtuen kuntien välillä on suuria eroja kouluruokailun järjestämisessä (Hoppu ym., 2010, s. 965). Kouluruoka organisoidaan joko hallinto- tai sopimuspalveluina (Mikkola, 2011, s. 95).

Opetushallituksen (OPH, 2019) raportti vuoden 2018 kouluruokakustannuksista kertoo, että halvimman ja kalleimman päiväkohtaisen kouluruoan hinnan ero oppilasta kohti oli vajaa 7 euroa (edullisin kustannus oppilasta kohden maksoi 64

senttiä ja kallein 8,45 euroa). Keskimääräinen hinta oppilasta kohden oli raportin mukaan 2,81 euroa annosta kohti. (OPH, 2019). Kouluruoan kokonaishintaan tulisi laskea kaikki siihen liittyvät kustannukset (mm. henkilökunnan palkat, laitteet, elintarvikkeet, kuljetukset), jotta hinnat olisivat vertailukelpoisia.

Kouluruokailun avulla voidaan edistää sekä oppilaiden että koko kouluyhteisön oppimista, terveyttä ja hyvinvointia (VRN, 2017, s. 5; Lintukangas & Palojoki, 2016, s. 1). Kouluruoan ohjauksellisten tavoitteiden toteutumisesta vastaa opetus- ja ruokapalveluhenkilökunta yhdessä. Koulussa aikuisten on siis hyvä näyttää esimerkillisiä pöytätapoja sekä täyttää lautasensa ravitsemussuosituksen mukaan. Kouluruokailuun asetettuja tavoitteita ei voida saavuttaa pelkästään opettamalla ja puhumalla, ja tietysti aikuisten on toimittava niin kun opettavat. (Lintukangas & Palojoki, 2016, s. 11.)

Kun ruokahetkestä tehdään rauhallinen ja miellyttävä, voidaan oppia arvostamaan ruokaa ja yhteistä ruokahetkeä. (OPH, 2020b.) Ruokailun tulee olla kiireetön ja oikeaan aikaan toteutettu, jotta se tukee jaksamista koulupäivän aikana ja kun ruokailuhetki on viihtyisä, tukee se koko kouluyhteisön hyvinvointia (POPS, 2014, s. 42). Kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017) lukee, että lounasaika tulee sovittaa eri-ikäisille oppilaille sopivaan kohtaan koulupäivää ajatellen. Lukujärjestys on myös suunniteltava siten, että rauhalliseen syömiseen jää riittävästi aikaa. Suositusten mukaan aterioinnin vähimmäisaika on 30 minuuttia. Parasta olisi, jos oppilaiden olisi mahdollista ulkoilla ennen tai jälkeen ruokailua esimerkiksi 10–15 minuuttia. (VRN, 2017, s. 32.) Ruokailuilla on tärkeä virkistystehtävä, joilla edistetään kestäväää elämäntapaa, kulttuurista osaamista sekä ruoka- ja tapakasvatusta. Opetussuunnitelmassa on mainittu myös mahdollinen välipala, jolla jaksamista voidaan lisätä. (POPS, 2014, s. 42.)

Kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017) mainitaan myös, että ruokailutilanteiden ohjauksesta ja ruokakasvatuksesta vastaa opetushenkilöstö ja ne kuuluvat koko koululle. (VRN, 2017, s. 25.) Myös ruokapalveluhenkilöstön tärkeää rooli tulee ottaa huomioon, sillä he eivät ole mikään erillinen yksikkö. Sekä opetus- että ruokapalveluhenkilöstön tulisi tehdä yhteistyötä koulun ruokakasvatuksen parissa.



Vaikka molemmat tahot työskentelevät saman asian parissa samaan aikaan, toiminta näyttäytyy erillisinä. (Mikkola, 2011, s. 97.) Esimerkiksi Lintukankaan (2009) väitöskirjassa tuodaan hyvin esille, miten tärkeää olisi ottaa ruokapalveluhenkilöstö osaksi koulun ruokatoimintaa.

Koulun tulee itse miettiä, miten kouluruokailua koordinoidaan. Sisältöosaamisensa vuoksi kotitalousopettaja voi toimia kouluruokailun koordinoijana. Koordinoinnin lisäksi kotitalousopettaja voi toimia opetushenkilöstön edustajana ja sisältöosaajana, mutta kuitenkin sillä ajatuksella, että kouluruokailu koskee yleisesti koko koulun jäseniä. (VRN, 2017, s. 25, 45.) Kouluruokailun koordinoinnin ja niin kutsutun kouluravintolatiimin tarpeellisuuteen palaan luvussa 4, jossa tuon esille kouluruokailun kehittämiseen liittyvää tärkeyttä.

### **3.2 Ruokakasvatus peruskoulussa**

Ruokakasvatus nähdään laajana kokonaisuutena, eikä sitä pystytä täysin määrittelemään. Monet eri alojen asiantuntijat ovat kiinnostuneita ruokaan liittyvästä opetuksesta sekä kasvatuksesta ja tästä syystä määritelmät ovat sisällöllisesti erilaisia eri aloilla. Ruokakasvatuksen tarkastelu eri näkökulmista käsin on toki positiivista, mutta tietynlainen kriittisyys tarkastelujen taustalla on pidettävä mukana. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 107, 108, 110.)

Ruokakasvatus saatetaan ymmärtää vain ruoanvalmistustaitojen tai ravitsemustiedon opettamiseksi (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 111). Toki nekin liittyvät ruokakasvatukseen, mutta siihen liittyy paljon muutakin. Ruokakasvatus perustuu tutkimustulosten ja hyväksytyihin käytänteisiin. Ruokakasvatus on ”kohdennettua”, vastuullista, eettistä ja toiminnallista yhteistyötä, jonka tavoitteena on myös lisätä ruoan ja ruokahetkien kestäviä arvoja. (Lintukangas & Palojoki, 2016, s. 31.) Ruokakasvatuksen yleisenä tavoitteena on tukea ihmisen terveyttä ja hyvinvointia sekä elinikäistä oppimista ruoasta ja syömisestä (mm. Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016b, s. 105.). Tavoitteena on myös lisätä ymmärrystä sekä ruoan merkityksestä omassa elämässä että arvoista ja asenteista ruokaa kohtaan (Lintukangas & Palojoki, 2016, s. 31). Ruokakasvatukseen liitetään myös kestävyys ja kestävyyskasvatus (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s.

110), mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että opitaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisia valintoja (Risku-Norja, 2012, s. 17).

Peruskoulussa ruokakasvatukseen liittyvät eri oppiaineet, kouluruokailu sekä kouluterveydenhuollon kautta saatava elintapaohjaus (VRN, 2017, s. 13). Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015) toteavat, että ruokakasvatuksen tulisi olla entistä enemmän koko kouluyhteisöä koskeva kokonaisuus, mikä olisi kaikkien oppiainesten vastuulla. Tämä kuitenkin vaatisi toimiakseen tarkempaa sisällöllistä määrittelyä sekä tavoitteellista toimintaa. (Janhonen ym., 2015, s. 112)

Koulussa ruokakasvatuksen tavoitteita on useita. Koulun ruokakasvatuksen tavoitteena on ottaa jokapäiväiset ruokavalinnat haltuun ja ymmärtää vaihtoehtojen sekä ruoan merkityksen moninaisuus (VRN, 2017, s. 13.) Lisäksi koulussa tapahtuvan ruokakasvatuksen avulla voidaan kasvattaa aktiivinen ja sitoutunut kansalainen, joka toiminnallaan edistää kestävästä kehitystä (Jeronen, 2012, s. 10). Ruokakasvatuksen päämääränä on ruokaosaaminen ja ruokatajun syntyminen. (VRN, 2017, s. 13.)

Jotta voidaan tukea nuorten monipuolisia ruokatottumuksia, pitää ravitsemustiedon ja ruoanvalmistustaitojen tukemisen lisäksi pohtia omakohtaisia kokemuksia ja innostaa tietojen ja taitojen kehittämiseen (Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016, s. 30). Tätä varten on kehitetty uusi käsite – ruokataju. Ruokatajulla tarkoitetaan sitä, että tuntee ja tiedostaa omat ruokatottumukset sekä niihin vaikuttavat tekijät, tarkastelee kriittisesti ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja, ymmärtää ruokaan kytkeytyvät kulttuuriset, sosiaaliset ja arkielämään liittyvät merkitykset, hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuuden ja että haluaa ottaa ruokaa koskevan tiedon aktiivisesti osaksi omaa toimintaa (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 112).

Kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017) annetaan ohjeita kouluruokailun järjestämisen lisäksi myös koulun ruokakasvatukseen. Suositusten mukaan ”*kouluruokailu on keskeinen osa koulun ruokakasvatusta*”. (VRN, 2017, s. 5, 8.) Ruokakasvatus yhdistää koko kouluyhteisön sekä eheyttää oppiaineet kasvatuksel-

liseksi kokonaisuudeksi, johon kouluruokailu sekä muut kouluaikaiset ruokailutoiminnot liittyvät vahvasti (Jeronen, 2012, s. 9). Oppilaat tarvitsevat ruokakasvatukseen liittyvää innostusta, mielenkiinnon herättelyä, onnistumisen kokemuksia sekä ilmiöiden pohtimista heidän omasta kokemusmaailmastaan käsin (Kauppinen, 2018, s. 22).

Janhonen, Mäkelä ja Palojoki (2015) tuovat esille useisiin tutkimuksiin viitaten, ettei riitä, että peruskoulun ruokakasvatuksessa lisätään vain ravitsemuksellista tietoa. Sen sijaan tulee kehittää nuorten elämään kohdistuvia, käytännöllisiä lähestymistapoja, mitkä ovat heille ymmärrettäviä, ajankohtaisia sekä merkityksellisiä. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 111.) Jotta ruokakasvatuksen tavoitteet saavutetaan, tulee kaikkien koulun aikuisten olla tietoisia siitä, mitä oppilaiden on tarkoituksena oppia ruokaan liittyvistä aiheista. Tämä saavutetaan sillä, että tavoitteet ja toimintatavat on kirjattu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Kotitalousopetuksen avulla pystytään yhdistämään ruokakasvatuksen teemat monipuolisesti, jolloin yhteistyö eri oppiaineiden kanssa on tärkeää. Ruokakasvatus saadaan koskemaan koko koulua vain oppiaineiden välisen yhteistyön kautta. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015, s. 113.)

Kouluruokailun, eri oppiaineiden sekä kouluruokatyöryhmän välinen yhteistyö sekä oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa antavat erinomaisen pohjan ruokakasvatuksen tarjoamiseen koko kouluyhteisössä (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016b, a. 102). Janhonen ja Kauppinen (2017, s. 3) kehottavat pohtimaan, miten ruokakasvatusta saataisiin kehitettyä huomioiden nuorten kokemukset ja toiveet. Kun opettaja pohtii ja ymmärtää muun muassa, millaisia syitä oppilaiden ruoanvalinnan taustalla on, voidaan näitä teemoja käyttää ruokakasvatuksessa (Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016, s. 30). Tänä päivänä ruokakasvatuksen teemoina nähdään yhä useammin käytännön taitojen kehittäminen, kestävyys ja oppilaiden edustus. Nämä uudet suuntaukset ja painopisteen muutokset vaativat uudelleenarviointia koulun ruokakasvatuksessa käsitteiden, tavoitteiden sekä toimintamallien saralla. Yhteistyön edistäminen, mikä tukee oppilaiden edustusta ja osallistumista, tarvitsee avoimuutta tulkita eritavoin terveellistä ruokailua ja kokemusten arvostamista oppilaiden keskuudessa. (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016b, s. 105.)

### 3.3 Kouluruokailun kehittäminen

Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 42) kehoitetaan, että oppilaita tulee kannustaa osallistumaan ruokailuhetkien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (POPS, 2014, s. 42). Oppilaat tulisi ottaa mukaan kouluruokailun suunnitteluun ja toteutukseen, sillä he ovat kouluruokailun kohderyhmää (mm. Palojoki, 2007, s. 140). Jos halutaan houkutella oppilaita kouluruokailun pariin sekä ravitsemussuositusten mukaisiin ruoanvalintoihin, tulee jäsentelyä sekä aikuisten ohjaamia toimintoja vähentää (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016a, s. 303).

Tilles-Tirkkonen ja kumppanit (2010) toteavat, että saadakseen oppilaat syömään koululounasta, tulee koulujen kehittää koululounaan sisältöjä sekä syömisestä edellytyksiä. Oppilaiden mieltymykset tulee ottaa ruokalistojen suunnittelussa huomioon. (Tilles-Tirkkonen, ym. 2010, s. 2097.) Oppilailta saatavan palautteen avulla ruokapalvelut voivat tehdä tarvittavia muutoksia (Palojoki, 2007, s. 140). Janhonen (2017) toteaa nuorten kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kouluruokailuun liittyen, että jos nuoret väittävät, että ruoka on pahaa tai huonolaatuista, ei palautetta saa ohittaa. On tärkeää, että keskustelu nuorten kanssa on avointa, realistista ja rakentavaa. (Janhonen, 2017, s. 1140.) Esimerkiksi Helsingin Sanomissa (Hovi-Horkan, 2019) uutisoitiin, miten Vantaalla Veromäen koulu oli keksinyt keinon, millä saadaan oppilaat syömään kouluruokaa. Keino oli yksinkertainen; ruokalistalle oli lisätty enemmän oppilaiden lempiruokia. (Hovi-Horkan, 2019.)

Talvia ja Tuijula (2018) kirjoittavat artikkelissaan, että kouluruokailun aikana mielletyt ajatusmallit ja suhtautumistavat saattaa vaikuttaa myöhempiin ruokailutottumuksiin sekä ruokailukäyttäytymiseen. Tästä syystä tuleekin miettiä, millaiseksi kouluruokailu rakennetaan ja millaista suhtautumista ruokaan ja ruokailuun sillä halutaan. (Talvia & Tuijula, 2018, s. 146.) Vaikka kirjoittajat ovat pohtineet asiaa alakoululaisten parissa, on aihetta syytä pohtia edelleen yläkoululaisten kanssa. Kauppinen (2016) toteaa, tulisi nuoria tukea terveellisten ruokatottumusten pariin tietojen ja taitojen lisäksi innostamalla, herättämällä mielenkiintoa ja pohtimalla ruokaan liittyviä ilmiöitä nuoren omasta maailmastaan käsin. Kasvattajan tulee ymmärtää niitä ristiriitoja, joiden parissa nuori ponnistelee muun muassa ruokaan

liittyvien valintojen maailmassa. Yhdessä nuoren kanssa voidaan pohtia erilaisia ratkaisumalleja, miten valita epäterveellisen ruoan sijaan terveellinen vaihtoehto. (Kauppinen, 2016, s. 223.)

Talvia ja Tuijula (2018) ehdottavat, että kouluruokailua tulisi käsitellä ruokailutilanteiden lisäksi myös oppitunneilla. He esimerkiksi pohtivat, että oppilaiden keskuudessa voisi saada mielenkiitoista keskustelua, millaisia hyviä ja huonoja puolia oppilaille maksuton kouluruokailu herättää, entä jos otettaisiinkin eväät aina koululle kotoa tai miten kouluruokailun resursseista tulisi päättää. (Talvia ja Tuijula, 2018, s. 166.)

Raulion ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa selvitettiin 6.- ja 8.-luokkalaisten ruoankäyttöä (N=2941). Tutkimuksessa oli mukana 20 kuntaa eripuolilta Suomea. Oppilailta oltiin muun muassa kysytty oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa kouluruoan suunnitteluun. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista vain vajaa 10 % oppilaista koki, että voivat vaikuttaa suunnitteluun joko aina tai useimmiten, kun taas vaikutusmahdollisuuksia ei koskaan tai harvoin koki reilu 70 % oppilaista. (Raulio ym. 2018, ss. 20–21.) Muun muassa Ruckenstein (2012) muistuttaa, että lapset ja nuoret ovat koulussa ruoan kuluttajia, eivätkä passiivisia vastaanottajia. Näin ollen muun muassa oppilaiden toiveet ruokaa ja ruokailuun liittyen tulisi huomioida. (Ruckenstein, 2012, s. 157.)

Kuten Huotilainen (2019) tuo esille, ei oppilaita voi pakottaa syömään, mutta lounaan syöminen koulussa olisi silti oltava jokaiselle oppilaalle mahdollista tasaveroon vedoten. Hän ehdottaa, että jokaiselle maistuva ruoka voitaisiin taata sillä, että kouluissa olisi ainakin muutama pääruokavaihtoehto tarjolla. Myös kouluruokailun arvostuksen nostaminen oppilaiden keskuudessa on tärkeää, mihin liittyy vahvasti oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen kouluruokailusta. (Huotilainen, 2019, ss. 99–100.) Myös Talvia ja Tuijula (2018, s. 149) mainitsevat, että oppilaiden näkökulmaa, merkityksiä ja tavoitteita kouluruokailua kohtaan tulisi selvittää enemmän.

Kouluruokailusuosituksissa (VRN, 2017) lukee, että koulun ”ruokailutoiminta tukee ja kehittää päivittäisen kouluruokailun onnistumista”. Toimikunnan kutsuu

koolle joko rehtori tai ruokapalvelupäällikkö ja toimikunnan jäseniä ovat ”rehtorin/ apulaisrehtorin/ koulunjohtajan ja/tai kotitalousopettajan lisäksi ainakin ruokapalvelun, terveydenhuollon, opettajien ja oppilaiden edustajat sekä vanhempien/huoltajien edustajat”. Ruokailuun osallistumisen seuranta, koulussa tarjottavaan ruokaan ja välipaloihin vaikuttaminen sekä kouluruokailun järjestämiseen ja kehittämiseen vaikuttaminen ovat muun muassa toimikunnan tehtäviä. Oppilailta ja opettajilta tulee kerätä säännöllisesti kouluruokailuun liittyviä onnistumiskokemuksia sekä mielipiteitä muun muassa ruokailun sujumisesta, ruoan mausta, tarjotuista ruokalajeista sekä muista ruokailuun liittyvistä asioista. Esiinnousseet asiat tulee viestittää ruoan valmistuksesta vastaavalle taholle. (VRN, 2017, s. 45.)

Muun muassa Lintukankaan väitöskirjassa (2009) että Suonpään (2019) pro gradu -tutkielmassa mainitaan, että koulun rehtorin suhtautuminen yleisesti kouluruokailuun sekä kouluruokailun kehittämiseen ja esimerkiksi rehtorin kuuluminen kouluruokatiimiin (tai vastaavaan) pidetään erittäin tärkeänä. Opetussuunnitelma (POPS, 2014, s. 11) kehottaa, että koulun- ja ruokailusta vastaavan henkilöstön tulisi tehdä yhteistyötä sekä kouluruokailun järjestämiseen että toiminnan kehittämiseen liittyen. Kouluruokailusuositusten (VRN, 2017, s. 11) mukaan ”kouluruokailu on koko koulun yhteinen asia”. Muun muassa Talvia ja Tuijula (2018) kirjoittavat, että kouluruokailua kehittäessä tulee ottaa huomioon uudet tutkimusperusteiset näkökulmat. Kehittämistyössä tulee ottaa myös huomioon kouluruokailulle asetetut tavoitteet. (Talvia & Tuijula, 2018, s. 148.)

Kouluruokailun viihtyvyyteen vaikuttavat muun muassa tarjolla oleva ruoka sekä lisukkeet, tunnelma niin koulussa kun kouluravintolassa, ruokailuun liittyvät käytänteet. Koulun toimintaympäristöt vaikuttavat siihen, syövätkö oppilaat kouluruokaa tai kuluttavatko he rahojaan muihin ruokiin ja juomiin. (Ruckenstein, 2012, s. 159.) Talvia ja Tuijula (2018) kertovat tutkimuksestaan, missä kouluruokailua oli tutkittu alakoululaisten näkökulmasta. Oppilaat olivat nostaneet kouluruokailuun liittyen toiveiksi muun muassa sen, että haluavat itse valita salaattibuffetista komponentit lautaselleen, kaksi pääruokavaihtoehtoa ja istumapaikan. (Talvia & Tuijula, 2018, s. 169.)

Ruckensteinin (2012) tutkimuksesta selviää, että yläkouluun siirtyneet oppilaat saattavat kaivata alakoulun mukavaa ruokailutunnelmaa, mihin he kertoivat liittyvän sen, että opettajat syövät oppilaiden kanssa. Oppilaat toivat esille sen tosiasian, että yläkoulussa opettajat syövät erillään oppilaista. (Ruckenstein, 2012, ss. 162–163.)

Lintukangas ja Palojoki (2016) esittävät kysymyksen, onko kouluruokaan liittyvässä kehittämistyössä keskitytty liikaa aterioihin ja niiden tuottavuuteen, sillä oppilaat ovat tästä huolimatta tyytymättömiä aterioiden laatuun ja makuun sekä ruokailuilmapiiriin. Eli pitäisikö huomiota kiinnittää enempi itse lounashetkeen sekä miellyttävään ruokailuympäristöön? (Lintukangas & Palojoki, 2016, s. 3.)

Kouluravintolan meluisuuteen ja hälyiseen ääneen tulisi puuttua. Esimerkiksi ruoan tarjoaminen liian aikaisin sekä kiire (ruokailuun ei ole varattu tarpeeksi aikaa) lisäävät kouluravintolan melutasoa. Melutason alentamista ja kouluravintolan viihtyvyyttä voi lisätä erilaisin tekstiilein. Kun ruokailuajat on porrastettu ja ruokailuhetki on sijoitettu oikeaan kellonaikaan, on niillä vaikutusta sekä itse koulupäivään sekä viihtyvyyteen. (OPH, 2020b.)

Miksi kouluruokailuun sitten kannattaa panostaa? Esimerkiksi Hoppu ja kumppanit (2010) tuovat tutkimuksensa loppupäätelmissä esille, että hyvin järjestetyllä kouluruokailulla on hyvät mahdollisuudet parantaa nuorten ruokailutottumuksia. Kun kouluruoan laadun ja maun kehittämiseen on tarjolla resursseja, voidaan edistää terveellistä ruokavaliota. Kouluruokailu on hyvä kansanterveydellinen investointi. (Hoppu ym., 2010, s. 971.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Kouluruokailulla on useita eri tehtäviä. Kouluruokailuun osallistuminen tukee oppilaiden jaksamista koulupäivän aikana. (OPH, 2020b.) Kuitenkin esimerkiksi Kouluterveyskyselystä (THL, 2019) selviää, että useat yläkoulun oppilaat jättävät kouluruoan väliin. Oppilaiden osallistaminen kouluruokailun kehittämiseen, toteutukseen sekä arviointiin ovat tärkeässä roolissa oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi kouluruokailua kohtaan (VRN, 2017). Oppilaiden esiin tuomat mahdolliset epäkohdat sekä kehittämisideat tulee ottaa vakavasti. On tärkeää ymmärtää niitä lähtökohtia, joissa oppilaat ruokaan liittyviä valintoja tekevät.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada selville, millaisia käsityksiä ja kokemuksia 7. luokan oppilailla on kouluruokailuun liittyen. Tutkimuksen kohteena ovat erään eteläsuomalaisen yläkoulun 7.-luokkalaiset oppilaat ja heidän syynsä jäädä koululle tai jättää kouluruoka väliin ja lähteä mieluummin lähikauppaan.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavalla oppilaat perustelevat sitä, että he jäävät kouluruokailuun.
2. Millä tavalla oppilaat perustelevat sitä, että he eivät jää kouluruokailuun.

Molempiin tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia eläytymismenetelmän avulla. Seuraavassa luvussa olen kuvannut tutkimuksen toteutusta.



## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, mikä toteutettiin yhdessä eteläsuomalaisessa peruskoulussa. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä 7.-luokan oppilailta osana kotitalouden opetusta ja aineisto analysointiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Koska olen halunnut tuoda tällä tutkimuksella nuorten ajatuksia ja kokemuksia kouluruokailusta esille, olen kirjallisuuden avulla pohtinut myös nuoriin kohdistuvan tutkimuksen etiikkaa sekä tutkimuksen tärkeyttä

### **5.1 Tutkimuskohteen esittely**

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhden eteläsuomalaisen koulun 7.-luokan oppilailta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 127 seitsemännen luokan oppilasta. He valikoituivat mukaan siitä syystä, että kotitaloutta on tässä kyseisessä koulussa kaikille 7.luokan oppilaille jokaisessa jaksossa, joten tutkimuksen kautta oli mahdollista tavoittaa koko luokka-aste. Koska olen kotitalousopettajaopiskelija, halusin aineistonkeruun tapahtuvan osana kotitaloustunteja. Nämä oppilaat valikoituivat tutkimukseeni siitäkin syystä, että heidän yläkoulutaipaleensa on vasta alussa ja näin ollen peruskoulun kouluruokailuhetkiä on tulossa vielä useita tutkimuksen jälkeen. Toiveena on myös, että tutkimuksella saataisiin aikaan positiivisia muutoksia nuorten osallistumisessa ja suhtautumisessa kouluruokailua kohtaan.

Koulu, jossa tutkimus suoritettiin, on eräs Etelä-Suomessa sijaitseva suurehko yhtenäiskoulu. Koulussa on yhteensä vajaa 700 oppilasta (luokat 1–9). 7.-luokkalaaisia on seitsemän sarjaa sekä lisäksi on yksi pienluokka. Kouluravintola sijaitsee koulun päärakennuksessa. Suurin osa yläkoululaisten koululuokista sijaitsee parakeissa. Kotitalousluokat (2 luokkaa) sijaitsevat alakoulun siivessä.

### **5.2 Laadullinen tapaustutkimus**

Koska minulle oli tärkeää saada ymmärrystä nimenomaan yläkoululaisten ajatuksista ja kokemuksista kouluruokailua kohtaan, valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on määrän sijaan laatu (vrt. määrällinen tutkimus) (Eskola & Suoranta, 2014, s. 18). Tilastollisen yleistyksen

tekeminen ei ole laadullisen tutkimuksen ajatuksena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Koska tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhden koulun ja yhden luokka-asteen oppilailta, voidaan puhua tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita yhdestä tapauksesta tai yhdestä joukosta tapauksia (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 11). Tutkimuskohde valitaan perustellusti, esimerkiksi sillä perusteella, että tulokset voitaisiin siirtää toisiinkin vastaaviin tapauksiin. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteena voi olla esimerkiksi koulu. (Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018, s. 192.) Tapaustutkimuksessa tarkoituksena on saada tutkittavasta tapauksesta lisää ymmärrystä ja tietoa (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 10).

Laadullinen tutkimus pyrkii tuottamaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on esimerkiksi ilmiön tai tietyn tapahtuman kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. (Juuti & Puusa, 2020, s. 11; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.) Tähän pyritään pääsemään sillä, että tutkittavat elävät juuri siinä elinympäristössä, mistä ollaan kiinnostuneita. Jos tutkija pystyy pääsemään ymmärrykseen siitä sosiaalisesta maailmasta, jossa tutkittavat elävät, sitä paremmin pystyy ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten toimintaa. (Juuti & Puusa, 2020, s. 11.)

Laadullisen tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta. Näin ollen tutkittavien ajatukset, tunteet, kokemukset sekä niiden merkitykset tutkittavaa ilmiötä kohtaan ovat kiinnostuksen kohteina. Tutkija haluaa ymmärtää, mikä on tutkittaville ominaista siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jossa he elävät (Juuti & Puusa, 2020, s. 9; Kiviniemi, 2018, s. 79.)

Monet laadullisen tutkimuksen tavat tukeutuvat usein fenomenologiaan. Fenomenologiassa nähdään tärkeänä yksilölliset kokemukset ja aistimukset tiettyä ilmiötä kohtaan. Kiinnostuksen kohteena on myös se, miten ihmiset rakentavat ja vaikuttavat siihen kontekstiin, jossa elävät parhaillaan. (Juuti & Puusa, 2020, s. 10.)

Tutkimuskysymys ohjaa usein tutkimusmenetelmän valintaa. (Juuti & Puusa, 2020, s. 9.) Laadullinen tutkimus kattaa useita erilaisia tapoja toteuttaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 13). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä jotenkin tekstin muodossa. Teksti on syntynyt esimerkiksi haastattelun tai havainnoinnin (litterointi) tai tutkittavan itse kirjoittaman omaelämäkerran tai tarinan myötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96; Eskola & Suoranta, 2014, s. 15.)

Tutkija itse toimii aineistonkeruun välineenä laadullisessa tutkimuksessa. Näin ollen tutkimusprosessin aikana tapahtuvat näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkijan tietoisuudessa. (Kiviniemi, 2018, s. 73, 79.) Tutkijan kiinnostuksenkohteet ja tulokulma tutkimusongelmaan liittyen vaikuttavat tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Tutkija itse päättää rajauksen tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja hän myös itse päättää, mitä nostaa aineistosta tarkasteluun. (Kiviniemi, 2018, s. 76.)

### 5.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin eläytymismenetelmää käyttäen. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan eläytymismenetelmän pääkohdat sekä miten aineistonkeruu toteutettiin.

#### 5.3.1 Eläytymismenetelmä

Tutkijan tulee miettiä tarkkaan, millä menetelmällä ja miten tutkimuskohdetta kannattaa tutkia, jotta saataisiin mahdollisimman relevanttia tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2018, s. 81). Koska toisten kokemusmaailmaan sisälle pääseminen on hankalaa, on kehitelty erilaisia menetelmiä tutkimuksen tekemistä helpottamaan (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Tässä tutkimuksessa käytin aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää.

Eläytymismenetelmää (englanniksi *method of empathy-based stories*, lyhennettynä MEBS) käytetään laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä (mm. Nikanto & Eskola, 2018, ss. 385). Menetelmän ideana on ollut se, että ihmisiä kohdellaan ihmisinä (eikä ”manipuloitavina kohteina”), ja näin säilytetään

ihmisarvon kunnioittaminen. Menetelmässä huomioidaan ensisijaisesti tutkittavien asema. Täysin ongelmaton ei tämäkään menetelmä ole, mutta se saattaa olla ongelmattomampi muihin tiedonhankintamenetelmiin verrattuna. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 65.) Koska eläytymismenetelmä on joustava ja oletustusti helppokäyttöinen, voidaan sitä käyttää hyvin erilaisissa tutkimusongelmissa (Eskola, Mäenpää & Wallin, 2017, s. 6).

Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistuvalla annetaan luettavaksi lyhyehkö *kehyskertomus*, jonka inspiroimana hän kirjoittaa pienen tarinan tai esseeseen. Tutkittava vie kehyskertomuksen tilannetta eteenpäin tai kuvaa, mitä tilanteessa on mahdollisesti tapahtunut aiemmin eläytymällä kertomukseen. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, ss. 63–64; Nikanto & Eskola, 2018, ss. 385–386.) Tarinan tai esseeseen kirjoittamiseen tutkittava käyttää joko omia kokemuksiaan tai mielikuviustaan (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoiki, 2015, s. 324). Tutkittavat eivät siis välttämättä kirjoita todellisista tapahtumista, vaan kirjoitukset ovat kertomuksia siitä, mitä voisi tapahtua tai mitä erilaiset asiat heille merkitsevät (Eskola, 1998, s. 10). Menetelmä antaa siis tutkittaville mahdollisuuden itse päättää, mistä kirjoittaa ja miten laajasti ilman tutkijan vaikutusta (Eskola, 1997, s. 66, 80).

Eläytymismenetelmää käyttäessä esiin nostetaan usein narratiivisuus ja narratiivien tutkimus. Narratiivisuus ei ole kuitenkaan aina läsnä eläytymismenetelmää käyttäessä. Vastaaja saattaa kirjoittaa vastauksensa tarinan muodossa, mutta joskus vastaus saatetaan kirjoittaa allekkain luettelona tai vain tekstinä, jossa ei ole juonta tai muuta ideaa. Eläytymismenetelmätutkimuksessa ei pyydetä vastaajaa merkitsemään, onko hänen kirjoituksensa totta vai kuviteltua. Tutkija itse määrittää, onko narratiiviset piirteet mukana tutkimuksessa tai painotetaanko narratiivisuutta tutkimuksessa. (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola, 2019, s. 531.) Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ei ole läsnä.

Menetelmän avulla voidaan saada tutkittavilta monipuolisia ja avoimia näkemyksiä (Eskola, Nikanto & Virtanen, 2018, s. 11) sekä ennen kaikkea uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola, 2015, s. 255). Eläytymismenetelmällä on mahdollista saada tietoa esimerkiksi tutkitta-

vien asenteista, käsityksistä ja mielikuvista sekä henkilökohtaisista sosiokulttuurista kokemuksista (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola, 2019, s. 527; Wallin ym., 2015, s. 248). Menetelmällä pyritään tavoittamaan sekä tilanteen että vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus. Tavoitteena on kyseessä olevan toiminnan merkityksen selvittäminen. (Eskola, 1997, s. 67.) Menetelmän avulla voidaan tutkia nykyisyyden lisäksi myös tulevaisuuden mielikuvia (Eskola, Nikanto & Virtanen, 2018, s. 11).

Eläytymismenetelmän avulla ei saa automaattista ratkaisua ongelmaan tai valmista kaavaa, koska tutkittavat eivät esimerkiksi vastaa suoraan tutkijan muodostamiin kysymyksiin, vaan he saavat vapaasti tuoda esille käsityksiään tutkittavasta asiasta. Tällä tavoin tutkija voi saada aineistosta esille sellaisia ajatuksia ja käytäntöjä, jotka eivät olisi muutoin tulleet hänelle mieleen. Monesti myös tutkittavien vastauksista nousee esille useita sellaisia asioita ja ideoita, jotka tutkijan näkemyksellä ja mielikuvituksella eivät olisi tulleet mieleen. (Eskola, 1998, s. 12; Eskola, 1997, ss. 67–68.) Eläytymismenetelmän avulla tuotetut tarinat voivat kertoa paljonkin kirjoittajien elämästä, vaikka ne eivät olisikaan täysin totta. Kirjoitetut tarinat ovat usein hyvin arkisia. On sanottu, että menetelmä tuottaisi vain stereotypioita eli yleisiä ja tyypillisiä vastauksia, mutta ne ovat kuitenkin tarinoita elävästä elämästä. (Eskola, 1997, s. 79.)

Perusideana eläytymismenetelmässä on se, että kehyskertomuksia laaditaan vähintään kaksi, joissa varioidaan kehyskertomusta yhden seikan osalta. Ideana on selvittää, miten vastaukset muuttuvat, kun kehyskertomuksen keskeistä elementtiä muutetaan. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 64.; Nikanto & Eskola, 2018, s. 386.) Varioinnilla saadaan aikaan erilaisia kirjoituksia, joista voidaan etsiä kehyskertomuksen tilanteeseen liittyviä elementtejä, tiettyä logiikkaa tai rakennetta (Eskola, 1998, s. 69). Tämä variointi erottaa eläytymismenetelmän muista menetelmistä ja tuo esille sen ainutlaatuista luonnetta. Menetelmän erityisyys tulee esille vasta siinä kohtaa, kun aletaan selvittämään, miten variointi on vaikuttanut vastaamiseen. (Eskola, 1998, s. 10.)

Kehyskertomus ja sen huolellinen laatiminen ovat menetelmän onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, sillä kehyskertomuksesta nähdään, onko se variointineen pureutunut tutkimusongelmaan (mm. Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 69). Kehyskertomuksen aiheet voivat olla esimerkiksi aiempien tutkimusten perusteella syntyneitä tai inspiroituneita käytännön ongelmista (Eskola, Mäenpää & Wallin, 2017, s.6).

Jotta saadaan luotua hyvä kehyskertomus, täytyy olla ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sekä keskeisistä käsitteistä. Myös tutkimusongelma tulee olla tarkasti määritelty. Eläytymismenetelmän käyttö vaatii paljon paneutumista ja suunnittelua. Valmiita kertomuksia ei tule käyttää, vaan kehyskertomus on mietittävä ja rakennettava juuri kyseiseen tilanteeseen sopivaksi. On tärkeää, että kehyskertomus ja tutkimuskysymys/-ongelma kulkevat käsikädessä. (Nikanto & Eskola, 2018, s. 387.) Tärkeää on myös miettiä kohderyhmää (ikä, kirjoitusvalmiudet, tiedolliset valmiudet), joka kehyskertomukseen vastaavat. Tarkoituksena on, että kertomus herättää lukijassa halun kirjoittaa esiin nousevista ajatuksista. Tästä syystä kertomuksessa olevat käsitteet ja sanat on oltava ymmärrettävässä muodossa. (mm. Eskola ym., 2017, s. 270.)

Jotta vastaajien huomio ei kiinnittyisi eri asioihin, suositetaan yleensä lyhyitä kehyskertomuksia. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 69, 71). Koska emme voi tietää, mitä kirjoittaja kehyskertomusta lukiessa ajattelee, kehyskertomukseen ei kannata laittaa mitään ylimääraistä, vaan kannattaa keskittyä vain olennaiseen. Variointia tehdessä tarinassa pyritään pitämään muut osat samoina. Toki tulee ottaa huomioon, että kehyskertomuksen muut osat saavat uuden merkityksen, kun tilanteen logiikkaa muutetaan. (Eskola, 1998, ss. 69–70.)

Halusin pitäytyä alkuperäisessä suunnitelmassani, että saan kouluruokailua koskevat ajatukset suoraan yläkoululaisilta. Jouduin miettimään aineistonkeruunmuotoa tarkkaan, koska en saanut osallistua aineistonkeruutilanteeseen enkä voinut mennä oppitunneille mukaan pahentuneen COVID-19 epidemian takia. Eläytymismenetelmä tuntui sopivalta, sillä siihen ei vaadittu esimerkiksi sähköisten välineiden käyttöä tai sitä, että olisin välttämättä itse ollut tutkijana paikalla. Eskola (1998) kirjoittaa, että menetelmä sopii esimerkiksi oppilasryhmän parissa

tehtäväksi, eli tilanteessa, jossa ryhmä on joka tapauksessa paikalla. Kotona tehtäväksi menetelmä ei oikein sovellu. (Eskola, 1998, s. 71.)

### 5.3.2 Nuorten näkökulman tutkimisen tärkeys

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto saadaan yläkoululaisilta. Vaikka lapsuus ja nuoruus käsitellään usein toistensa peräkkäisinä ikäkausina (mm. Hohti, 2013, s. 2520), puhutaan erinäisissä asiakirjoissa kaikista alle 18-vuotiaista kuitenkin lapsina (mm. Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, artikla 1). Tässä luvussa tuon esille nuorten näkökulmien tutkimisen tärkeyttä eettisistä näkökulmaa unohtamatta. Tässä tutkimuksessa nuorilla viitataan yläkouluikäisiin. Tosin seuraavissa kappaleissa saatetaan puhua lähteestä riippuen myös lapsista, mutta tässä sillä tarkoitetaan alle 18-vuoden ikäisiä.

YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksiin (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, artikla 12) liittyen sanotaan muun muassa että ”lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti”. Lapsuudentutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää lapsia yhteiskunnan jäsenenä sekä toimijoina. Lasten ”äänen” kuuleminen osana tärkeää kokemustietoa ja osallistumisen mahdollisuudet esimerkiksi koulun toimintaan ovat nousseet tutkimusten keskiöön muutamien edellisten vuosikymmenten aikana. (Alanen, 2009, s. 9, 20, 22–23.) Muun muassa Riikka Hohti (2013) pohtii, lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden välisiä rajoja. Hän tuo esille, että lapsuudentutkimuksessa on tarkoitus lähestyä lapsuutta mahdollisimman avoimesti. (Hohti, 2013, s. 2519.) Lapsilla on näkökulmia, kokemuksia sekä ideoita, joita on tärkeää selvittää. Lapsia tulee ottaa mukaan tiedon tuottamiseen. Tavoitteena tulee olla aito kiinnostus kuulla, mitä heillä on sanottavaa eikä saa ajatella, että kuulemisen motiivina olisi esimerkiksi aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen. (Karlsson, 2016, s. 121, 134–135.)

Nuorten parissa tehtävää tutkimusta ohjaa käsitys nuoruudesta ja se käsitys myös ohjaa tutkijaa eettisten valintojen sekä tutkimuksen toteutuksen parissa (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010, s. 15). Nuoria tutkittaessa on tär-

keää ymmärtää maailmaa, jossa nuoret parhaillaan elävät (Kiilakoski & Honkatukia, 2018, s. 15). Tässä tutkimuksessa yläkoululaiset tavoitetaan koulusta käsin, mutta se on perusteltua, sillä kouluruokailu liittyy vahvasti koulupäiviin. On kuitenkin huomioitava, että yläkoululaisten elämä rajoittuu myös koulun ulkopuolelle, mikä tulee ottaa tutkimuksessa huomioon (Vehkalahti ym., 2010, s. 17). Kun nuorille annetaan viestiä, että tutkimuksen aikana heidän anonymiteettinsä säilyy, saattaa se motivoida tutkimukseen osallistumiseen (Vehkalahti ym., 2010, s.20).

Eläytymismenetelmä on aikoinaan kehitetty eettiseksi menetelmäksi (Wallin, ym., 2015, s. 256) ja siinä otetaan huomioon tutkittavan asema (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 65). Muun muassa Posti-Ahokas, Haveri ja Palojoki (2015) pohivat artikkelissaan eläytymismenetelmän käytön eettisyyttä nuoria tutkittaessa. Kirjoittajat puoltavat eläytymismenetelmän käyttöä esimerkiksi nuorten parissa, sillä menetelmälle tyypillisesti vastaaja voi valita, mistä näkökulmasta käsin hän kirjoittaa. Menetelmä sopii tutkijalle, joka haluaa pitää avoimen otteen tutkimuskohteen parissa. (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki, 2015, s. 325, 331.)

Kiilakoski ja Honkatukia (2018) tuovat esille, että nuorisotutkimuksen tavoitteena on tuottaa positiivisia asioita nuorten elämään. Tutkimuksella voidaan selvittää, mikä toimii ja mikä ei. (Kiilakoski & Honkatukia, 2018, ss. 8–9.) Posti-Ahokas (2013, s. 1290) tuo esille omassa tutkimuksessaan, että eläytymismenetelmän avulla voidaan saada sellaistenkin ääni kuuluviin, joita ei muuten kuultaisi. Koska esimerkiksi kouluruokailuun liittyvät ajatukset on tärkeää saada yläkoululaisilta tietoon juuri sellaisina, mitä ne todellisuudessa ovat, ilman että aikuinen määrittelee tai ohjaa vastauksia, on eläytymismenetelmän rooli nähtävä tässä tutkimuksessa tärkeänä väylänä kuulla nuorten ääni.

### **5.3.3 Aineiston keruun toteutus**

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin helmikuussa 2021 erään eteläsuomalaisen koulun 7.-luokan oppilailta. Aineistonkeruuprosessini alkoi syksyllä 2020, kun otin yhteyttä kyseisen koulun rehtoriin ja tiedustelin häneltä, kävisikö tutkimuksen aineistonkeruun toteuttaminen heidän koulussaan. Kun sain myöntävän vastauksen, tiedustelin seuraavaksi koulun kahdelta kotitalousopettajalta, olisivatko he



suostuvaisia auttamaan minua aineistonkeruussa. Koska COVID-19 epidemia ei mahdollistanut minun osallistumistani aineistonkeruutilanteeseen, oli koulun opettajilta saatava apu ensisijaisen tärkeää. Kun opettajatkin ilmoittivat myöntävän vastauksen, lähetin tutkimuslupahakemuksen marraskuussa 2020 kyseisen kunnan opetustoimenjohtajalle. Toin hakemuksessa esille, etten tulisi olemaan läsnä aineistonkeruutilanteissa.

Tutkimusluvan sain joulukuussa 2020. Posti-Ahokas, Haveri ja Palojoki (2015) muistuttavat artikkelissaan, että kun tutkimusta tehdään koulussa ja rehtorin lupa on saatu, tulee huoltajille myös tiedottaa tutkimuksen tekemisestä. Huoltajilla tulee olla mahdollisuus kieltäytyä nuoren osallistumisesta tutkimukseen. Nuorilla itsellä täytyy myös olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki, 2015, s. 330) Kirjoitin huoltajille lyhyen tiedotteen tutkimuksesta, minkä kotitalousopettajat lähettivät Wilman välityksellä tammikuussa 2021. Huoltajia pyydettiin ilmoittamaan oppilaan omalle kotitalousopettajalle määräaikaan mennessä, mikäli oppilas ei saisi osallistua tutkimukseen. Tiedote on liitteenä (Liite 1).

Keskustelin kotitalousopettajien kanssa kouluruokailusta ja niistä mahdollisista haasteista, joita he olivat omassa koulussa kohdanneet kouluruokailuun liittyen. Kouluruokailua oli käyty oppilaiden kanssa läpi kotitaloustunneilla aiemmin syksyllä. Kouluruoka liittyi myös koulun hyvinvointi- teemaan. Haasteena kotitalousopettajat kertoivat sen, että liian moni oppilas jättää kouluruoan syömättä. Lieveilmiönä mukaan oli tullut muun muassa energiajuomien nauttiminen sekä lähikaupassa käymiset. Pyrin luomaan kehyskertomukset näiden esiin tulleet tiedot huomioiden.

Tätä tutkimusta varten kehitin kaksi erilaista kehyskertomusta, kehyskertomus A:n ja kehyskertomus B:n. Jokaisen oppilaan oli tarkoitus vastata jompaankumpan kertomukseen. Opettajat toivoivat apukysymyksiä, jotta oppilaiden olisi mahdollisesti helpompi vastata ja vastaukset olisivat pidempiä kuin muutaman sanan. Katsoin kuitenkin paremmaksi, että apukysymykset jätetään pois, sillä tämän tutkimuksen kehyskertomuksiin liittyen millainen apukysymys tahansa olisi

mahdollisesti johdattanut vastaajaa turhan paljon. Muun muassa Wallin ja kumppanit (2015, s. 255) kirjoittavat, että kehyskertomus saattaa olla vahingossa liian kapea tai ohjata ja rajata vastaajaa liikaa. Halusin antaa oppilaille vapautta kirjoittamiseen, vaikka toki tiesin, että vastaukset saattaisivat olla tästä syystä lyhyitä. Kehyskertomukset A ja B ovat liitteenä (Liitteet 2 ja 3).

Yleensä laadullisessa tutkimuksessa pidetään otanta pienenä, jotta aineisto pysytään analysoimaan mahdollisimman tarkasti (mm. Eskola & Suoranta, 2014, s.18), mutta tällä kertaa isommalle otannalle oli perustelunsa. Aineisto päätettiin kerätä kaikilta 7.- luokkalaisten kotitalouden opetusryhmiltä. Muun muassa Eskola, Virtanen ja Wallin (2018, s. 69) toteavat, ettei aiempiin tutkimuksiin peilaten eläytymismenetelmällä tarvitsisi olla kuin 15–20 vastausta jokaista variaatiota kohtaan. Tässä tarkoitetaan aineiston saturaatiopistettä eli kylläyntymistä, jolloin saavutetaan aineiston riittävyys (Eskola & Suoranta, 2018, s. 62). Tutkijan tulee tarkkailla aineistoaan ja sen määrää, jolloin hän pystyy toteamaan, milloin sitä on tarpeeksi (Eskola, 1998, s. 75.). Tässä tutkimuksessa päädyin suoraan keräämään aineiston kaikilta 7.-luokan oppilailta. Oli alkujaan jo selvää, että vastauksia tulisi olemaan reilun 140 oppilaan joukosta enemmän, kun em. ohjeen mukainen määrä. Totesimme yhdessä kotitalousopettajien kanssa, että koko luokka-asteen ottaminen mukaan tutkimukseen on perusteltua, sillä osa oppilaista ei välttämättä kirjoita mitään tai osan vastaukset voivat jäädä todella lyhyiksi. Sopivaan aineistomäärään Eskola (1998, s. 46) mainitsee, että saturaatiopiste on loppujen lopuksi vain teoreettinen. Tutkija saa suuresta aineistosta helpotusta analyysivaiheeseen, jolloin aineistosta pystyy poimimaan ”hedelmälliset” vastaukset helpommin (Eskola, 1998, s. 46.) ja aineistosta saattaa löytyä myös pitkiä vastauksia enemmän (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 69).

Eskola, Nikanto ja Virtanen (2018) sekä Eskola, Virtanen ja Wallin (2018) tuovat artikkeleissaan esille, että nykypäivänä eläytymismenetelmää käytettäessä voidaan aineisto kerätä myös sähköisesti (sähköposti, Facebook, Google Docs). Yleisesti ottaen sähköisesti kerätyissä aineistoissa on omat haasteensa, mutta toisaalta se tuo myös helppoutta ja säästää aikaa. Tutkimukseen sopivat vastaajat saattavat esimerkiksi löytyä helpommin sähköisin keinoin. Eläytymismenetelmässä aineiston sähköisesti kerääminen vie enemmän aikaa, kun perinteisempi

tapa (käsin kirjoitettu teksti), sillä se vaatii enemmän sinnikästä työskentelyä ja suunnittelua sekä tutkittavien houkuttelua. (Eskola, Nikanto & Virtanen, 2018, s. 10, Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, ss. 66–67.) Päädyin siihen, että oppilaat saivat jokainen yhden A4-paperin, johon he kirjoittivat käsin vastauksensa. Kotitalousluokassa ei olisi ollut mahdollisuutta siihen, että jokaisella oppilaalla olisi ollut oma laite samaan aikaan käytössä, joten siitäkin syystä perinteinen paperiversio oli paras.

Keräystilanteessa annetaan lyhyt ohjeistus, muun muassa miksi tutkimus tehdään. Samalla voidaan kertoa lyhyesti, miten tutkimukseen osallistujat toimivat. (Eskola, 1998, ss. 72–73) Koska en päässyt itse lainkaan paikalle aineistonkeruutilanteisiin, kirjoitin opettajille lyhyen tekstin (Liite 4), jonka pyysin lukemaan jokaiselle oppilasryhmälle ennen lomakkeiden jakamista. Korostin tekstissä muun muassa sitä, että kertomus voi olla myös täysin mielikuvitusta. Jotta tutkimus ei olisi jäänyt irralliseksi opetuksesta, oppilaille sanottiin, että tuloksiin tullaan palaamaan myöhemmin kotitalouden oppitunnilla.

Kuten Eskola (1998, s. 73) ohjeistaa, olin sekoittanut ja niputtanut vastauslomakkeet valmiiksi jokaiselle opetusryhmälle. Näin varmistin, että molempiin variaatioihin tulisi suunnilleen saman verran vastauksia ja opettajille lomakkeiden jakaminen olisi mahdollisimman helppoa. Nimesin molemmille opettajille omat kansiot, joissa valmiiksi niputetut lomakkeet olivat. Pyrkimyksenä oli, että aineistonkeruu olisi opettajille kokonaisuudessaan mahdollisimman vaivaton.

Menetelmä soveltuu hyvin oppitunnilla käytettäväksi, koska se ei vie kauaa aikaa. Vastausaikaa on hyvä varata noin 15–20 minuuttia (Eskola, 1998, s. 73). Tässä tutkimuksessa oppilaille annettiin vastaamiseen aikaa noin 15 minuuttia. Esitin toiveen, että aineistonkeruu tehtäisiin jokaisen oppitunnin alussa, sillä ajattelin näin oppilaiden jaksavan paremmin keskittyä, heillä ei olisi kiire tunnilta pois ja näin opettajan ei tarvitse yrittää muistaa jättää tunnin loppuun riittävästi aikaa.

Ennen tutkimuksen aineiston keruun alkua yhtään ilmoitusta huoltajilta ei ollut tullut, missä olisi oppilaan osallistuminen tutkimukseen eväty. Näin ollen aineis-

tonkeruu pystyttiin tekemään jokaisen oppilasryhmän oppilaille. Tutkimuslomakkeessa kysyttiin ainoastaan sukupuolta. Oppilaiden anonymiteetin takia muita tunnistetietoja ei kysytty. Oppilaille ei paljastettu vielä tässä vaiheessa, että kehyskertomuksia oli kahta erilaista.

Ohjeistin opettajat kirjoittamaan lyhyesti jokaisen oppilasryhmän kohdalla, miten keräystilanne sujui. Lyhyt kyselylomake opettajille on liitteenä (Liite 4). Olisi ollut erittäin mielenkiintoista olla itse läsnä keruutilanteissa, mutta koska se ei ollut mahdollista, ajattelin pääseväni näillä tiedoilla hiukan lähemmäs aineistonkeruutilanteita. Opettajilta saadun tilannekatsausten avulla sain lisätietoa, jos esimerkiksi joidenkin ryhmien vastaukset olivat suppeita (esim. jos lomake oli täytetty lopputunnista tai keräystilanne oli jostain syystä todella levoton). Koska osallistujien kokemukset kirjoittamisesta ovat mielenkiintoisia (Eskola, 1998, s. 73), pyysin opettajia kirjaamaan muun muassa oppilailta tulleita kysymyksiä ylös.

Yleensä aineistonkeruuvälinettä kannattaa aina testata etukäteen (mm. Eskola, 1998, s. 71), mutta tässä tutkimuksessa etukäteistestausta ei tehty. Toki luetutin kertomusta muun muassa gradu-ryhmäni jäsenillä, mutta yläkouluikäisillä en asiaa testannut etukäteen. Aineistonkeruu toteutus alkoi torstaina ja päättyi seuraavan viikon keskiviikkona. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 kotitalouden ryhmää. Olimme sopineet opettajien kanssa, että haen ennen viikonloppua kahden ensimmäisen päivän aineistot itselleni, (yhteensä 4 oppilasryhmää). Luin saamani tekstit läpi ja totesin, että kehystarinat olivat toimivia ja kirjoittamiseen suunniteltu aika oli juuri sopiva. Näin ollen keräämistä jatkettiin suunnitellusti viikonlopun jälkeen.

Kun hain seuraavalla viikolla loppujenkin ryhmien lomakkeet, sain kokonaiskuvan aineistostani. Ensinnäkin täytettyjä lomakkeita oli yhteensä 127. Kotitalousopettajat kertoivat, että aineistonkeruulle varattu aika oli ollut riittävä (noin 15 minuuttia), kaikkien ryhmien kanssa aineisto oli kerätty alkutunnista ja kaikissa lomakkeissa oli jotain kirjoituksia (toisin sanoen mikään lomake ei ollut jäänyt tyhjäksi). Opettajat olivat kirjanneet, että lähes kaikkien oppilaiden kanssa työskentely oli ollut rauhallista ja hiljaista. Yhden ryhmän kanssa oli mennyt noin 20 minuuttia tunnin alusta, ennen kun ryhmä rauhoittui aloilleen. Tämä on kuulemma tyypillistä

kyseisen ryhmän kanssa. Oppilaat olivat muutamissa ryhmissä esittäneet kysymyksiä. Kysymykset koskivat kirjoituksen pituutta (*"Montako sanaa pitää kirjoittaa"*, *"En saa tähän kun kaksi riviä"*, *"En millään saa koko sivua tarinaa"*), käytössä ollutta aikaa (*"Miksi tätä tehdään näin pitkään?"*, *"Mitä sit kun on valmis?"*) ja sukupuolta (*"Mitä, jos ei tiedä, mitä sukupuolta on?"*, *"Miksi sukupuoli pitää ilmoittaa?"*). Vaikka opettajat asettivat oppilaita erilleen tekemään, oli osa huomannut, että tarinoita oli useampia (*"Mitä, onko sulla eri tarina?"*) ja tämä oli aiheuttanut näissä ryhmissä hämmennystä.

## 5.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on muodostaa keskeiset kategoriat, joilla saadaan kuvattua tutkittavaa ilmiötä ja joiden varaan tulosten analysointi voidaan nojata (Kiviniemi, 2018, s. 83). Aineiston analysointiin, kuten tutkimuksen teon aiempiinkin vaiheisiin, liittyy useita valintoja, joita tutkija joutuu tekemään (Eskola, 2018, s. 212). Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi saatetaan kokea hankalaksi, sillä tarjolla on erilaisia vaihtoehtoja eikä ole olemassa sääntöä, mitä tulisi käyttää milloinkin. Tutkija päättää analyysitavan itse. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 224.) Mitä paremmin tutkija pystyy tulkita ja ymmärtää tutkimaansa ilmiötä, sitä laadukkaampaa on aineiston analyysi (Puusa & Juuti, 2020, s. 143).

Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään kuvaamaan, tulkitsemaan sekä ymmärtämään aineiston analyysin avulla (Puusa & Juuti, 2020, s. 143). Aineiston analyysi luo aineistoon selkeyttä, minkä avulla saadaan uutta informaatiota tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 138). Tutkijan tulee päättää, mistä aineistosta esiin nousevasta asiasta tai ilmiöstä ollaan kiinnostuneita, ja sen tulee olla linjassa tutkimusongelman kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 104–105).

Eläytymismenetelmäkertomusten analysointiin ei ole yhtä oikeaa tapaa, jolla aineistoa voitaisiin analysoida (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola, 2019, s. 527). Eläytymismenetelmässä aineisto voidaan analysoida kahteen kertaan: ensin vas-

taukset analysoidaan aivan kuten laadullinen aineisto yleensä ja sitten kiinnitetään huomiota siihen, mitä muutoksia variaatio on saanut aikaan. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 64.) Analysointivaiheessa katsotaan molempien kehyskertomuksen vastauksia sekä rinnakkain että vertaillen (erot, samankaltaisuudet, poikkeavuudet), koska näin menetellen saadaan enemmän tietoa (Eskola, 1998, s. 10).

Tässä tutkimuksessa aineisto analysointiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Jos aineistossa esiintyviä, tutkittavien käyttäneitä käsitteitä, sanoja ja lauseita tuodaan esille tutkimuksessa, puhutaan aineistolähtöisyydestä (Juuti & Puusa, 2020, s. 11). Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta kokonaisuus. Ideana on, että analyysiyksiköjä ei ole päätetty etukäteen, vaan ne nousevat suoraan aineistosta. Analyysiyksiköt valitaan sen mukaan, mikä tutkimuksessa on tavoitteena ja millainen tehtävänasettelu on. Kun analyysia toteutetaan, ei tutkittavaan ilmiöön liittyvät aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat saisi vaikuttaa lopputulokseen. Tutkimukseen liitetty teoria on kytköksissä vain analyysin toteuttamiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108.) Koska lähdin alusta saakka avoimin mielin ja ilman ennakko-oletuksia kuulemaan oppilaiden ajatuksia kouluruokailusta, aineistolähtöinen sisällönanalyysi soveltui tutkimukseeni erittäin hyvin.

Analyysi aloitetaan perehtymällä aineistoon. Lomakkeet voidaan numeroida ja koodata esimerkiksi vastaustilanteen mukaan. Erilaiset aineistotunnisteet helpottavat tutkijaa, sillä alkuperäinen lomake löytyy näin helpommin useiden lomakkeiden joukosta. (Nikanto & Eskola, 2018, s. 392.) Aloitin analysoinnin sillä, että merkitsin jokaisen eri ryhmän vastauslomakkeet sekä opettajan lomakkeen numeroin 1–12 (opetusryhmiä oli yhteensä 12). Ryhmän numeron perään tuli merkki + tai –, jossa + -merkki tarkoitti tarinaa, jossa koululle jäätiin syömään ja – -merkki kauppaan lähtemistä. Tämän jälkeen merkitsin tunnisteeksi T (=tyttö), P (=poika) tai E (=en halua sanoa). Laitoin vielä järjestysnumeron loppuun (1–126). Tämän jälkeen jaoin lomakkeet kahteen pinoon, kehyskertomus A:n lomakkeet ja B:n lomakkeet omiin pinoihin.

Kehyskertomukseen A oli vastannut yhteensä 63 oppilasta ja kehyskertomus B:hen 64. Näin ollen molempiin kertomuksiin oli vastattu lähes yhtä paljon. Ensimmäisellä läpikäynnillä tein muutaman huomion. Jouduin hylkäämään yhden lomakkeen, sillä siinä ei ollut mitään analysoitavaa. Neljässä kehyskertomukseen A vastanneessa lomakkeessa vastaus liittyikin kauppaan lähtemiseen, siksi siirsin nämä 4 kehyskertomusta B:n vastauksiin. Puolestaan kahdessa kehyskertomukseen B vastanneessa lomakkeessa vastaus liittyi koululle jäämiseen. Näiden muutosten jälkeen kehyskertomukseen A analysoitavaksi jäi 61 lomaketta ja kehyskertomukseen B jäi 65 lomaketta. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) on tämä vielä selkeytettynä.

Taulukko 1. Analysoitavaksi jääneet tekstit

	Vastauksia yhteensä	Kehyskertomus A "jää koululle syömään"	Kehyskertomus B "lähtee kauppaan"
Vastauksia yhteensä	127	63	64
Siirretty A-> B	4	-4	+4
Siirretty B-> A	2	+2	-2
Hylätty	1	0	-1
<b>Analysoitavaksi</b>	<b>126</b>	<b>61</b>	<b>65</b>

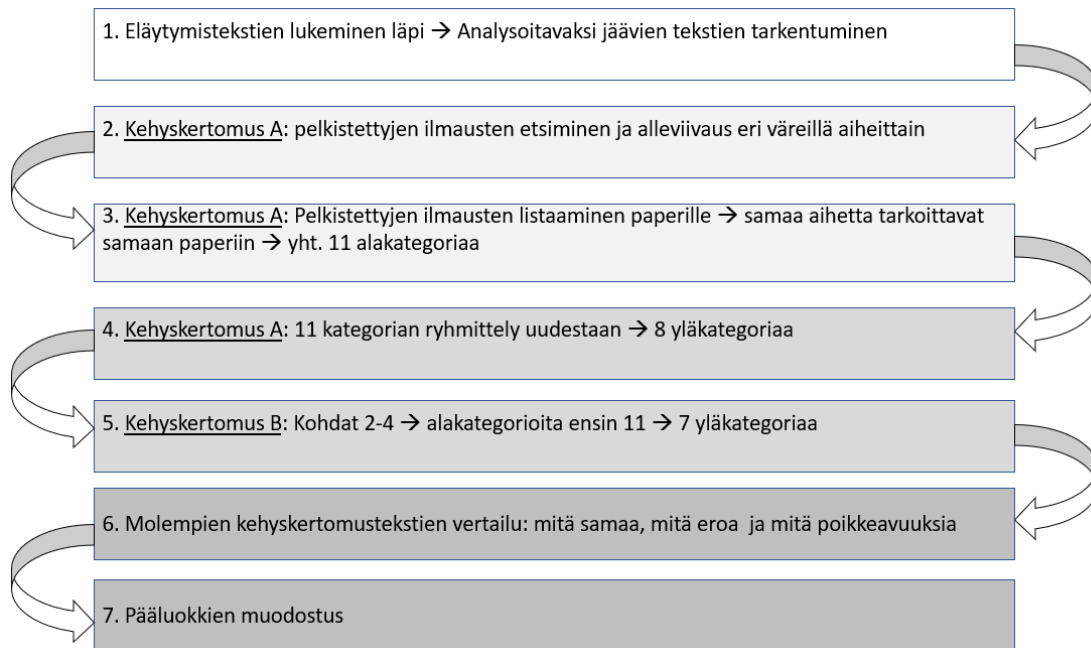
Vasta edellä kuvattujen korjauksien jälkeen tutustuin lomakkeissa olleisiin taustatietoihin. Lomakkeissa kysyttiin ainoastaan sukupuolta. Vaihtoehtoina oli tyttö, poika tai en halua sanoa. Seuraavasta taulukosta (Taulukko 2) näkee, miten vastausten sukupuolet jakautuivat. Molemmissa kehyskertomuslomakkeissa oli yksi vastaus, josta ei saanut selvää, mitä sukupuolikohtaa vastaaja tarkoitti tai lomake oli tältä osin jätetty tyhjäksi. Jälkikäteen totesin, ettei sukupuoli tiedolla oikeastaan tehnyt mitään, eli tämän kohdan olisi voinut jättää kokonaan kysymättä. Muutama oppilastakin oli ihmetellyt, miksi sukupuolta kysytään. En siis huomioi analysoinnissa vastaajien sukupuolta.

Taulukko 2. Analysoitujen tekstien taustatiedot

	Kehyskertomus A "jää koululle syömään"	Kehyskertomus B "lähtee kauppaan"
Tyttö	31	22
Poika	25	31
En halua sanoa	4	12
? / Tyhjä	1	1
Yhteensä	61	65
	<b>Kokonaismäärä (N)</b>	<b>126</b>

Käytän tässä tutkimuksessa aineistonanalyysin apuna Tuomi ja Sarajärven (2018) esittelemää Milesin ja Huberin (1994) tapaa toteuttaa analysointi. Heidän mukaansa ensimmäisenä aineisto pelkistetään (*redusointi*) eli ne alkuperäiset ilmaukset, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia, kirjoitetaan lyhyempään muotoon. Esimerkiksi saman aihealueen ilmaukset voidaan alleviivata lomakkeista samalla värillä, mikä selkeyttää lomakkeiden jatkokäsittelyä. Seuraavaksi samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmitellään yhteen (*klusterointi*). Näistä muodostuu erilaisia alakategorioita, jotka nimetään sisältöä kuvaaviksi. Eri kategorioiden avulla on tarkoitus saada vastaus tutkimuskysymyksiin. Analyysin kannalta kriittisin vaihe on kategorioiden muodostaminen. Tutkija on se, joka päättää, mitkä ilmaukset laitetaan yhteen tai erikseen. Tämän jälkeen samansisältöiset alakategoriat yhdistetään toisiinsa yläkategorioiksi (*abstraktointi*) ja niillekin annetaan kuvaava nimi. Riippuen aineiston rikkaudesta, voidaan yläkategoriat vielä yhdistää pääkategorioiksi tai yhdistäviksi kategorioiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 113–114, 122–123.) Teema-alueet ja niiden erittely sekä jäsentely asettuvat vasta useiden eri analysointivaiheiden jälkeen lopulliseen muotoonsa (Kiviniemi, 2018, s. 82). Olen havainnollistanut seuraavaan kuvioon (Kuvio 1), miten itse etenin oman aineistoni kanssa.





Kuvio 1. Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Aineisto koostuu 7.-luokan oppilaiden kirjoittamista teksteistä. Vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta koko sivun pituiseen kirjoitukseen. Tarinaa ei mistään tekstistä löytynyt (tarinassa on alku, keskikohta ja loppu). Kuten lomakkeen ohjeessa pyydettiin, olivat oppilaat kirjoittaneet syitä, miksi he olivat valinneet joko koululle jäämisen tai kauppaan lähdön. Osa oli kirjoittanut tekstin yhte-näiseksi vastaukseksi, ja muutamat olivat käyttäneet ranskalaisia viivoja. Jouduin hylkäämään vain yhden lomakkeen, sillä sen sisältö ei antanut vastausta tutkimuskysymyksiini. Kaikissa muissa oli mainittu yksi tai useampi syy, miksi jäätiin koululle syömään tai miksi lähdettiin kauppaan. Jos oppilas oli piirtänyt jotain, vahvasti kuva jo kirjoitettua tekstiä tai sitten oli piirretty aivan jostain muusta aiheesta.

## **6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa**

Tässä luvussa nostan esille aineistosta esiinnousseet tutkimustulokset. Tulokset on jäsennellyt tutkimuskysymysten kautta omien alaotsikoiden alle. Olen käyttänyt havainnollistamisen keinoina sekä taulukoita että kuvioita. Olen pyrkinyt kuvaamaan, miten tutkimustulokset ovat syntyneet vaihe vaiheelta. Kuvauksen jälkeen olen tuonut aineistositaattien avulla oppilailta tulleita perusteluja esille.

Kun olen esitellyt molempien kehyskertomustekstien tulokset, olen muodostanut yhteiset pääteemat ja pohtinut niiden kautta tulosten hyödyntämistä jatkossa esimerkiksi kotitalousopettajana tai kouluyhteisön jäsenenä, kun mietitään kouluruokailun kehittämistä. Lopuksi olen vetänyt tulokset yhteen. Yhteenvedossa vertailen tuloksia kehyskertomusten variaation perusteella.

### **6.1 Syyt jäädä syömään koululounas**

#### **6.1.1 Kuvaus syistä jäädä koululle**

Kehyskertomus A:n teksteistä etsin niitä tekijöitä, joita oppilaat nostivat esiin koululle syömään jäämisen syiksi. Pidin tutkimuskysymyksen mielessäni, jota esitin aineistolle. Alleviivasin aina samaa tarkoittavat asiat (analyysiyksiköt) samalla värillä, eli yksittäiset sanat, yhden lauseen tai pidemmän tekstipätkän (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Listasin tämän jälkeen samalla värillä alleviivatut asiat omiin listoihin pelkistäen samalla alkuperäisen tekstin lyhyemmäksi. Pelkistyksien teosta on esimerkki seuraavassa taulukossa (Taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä; jäädään koululle (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124)

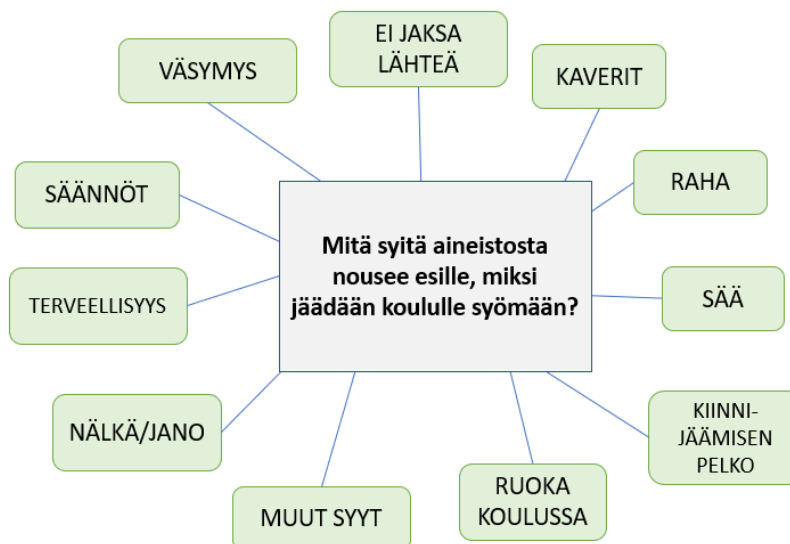
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"onhan kauppaan lähteminen hauskeempaa mutta tarvitsen kunnon ruokaa, minulle tulee helposti heikko olo jos en syö"</i>	terveellisyys näkökulma
<i>"jään koululle koska muita kavereitani jää koululle"</i>	muita kavereita jää myös koululle
<i>"En myöskään päättänyt mennä kauppaan, koska en halunnut ostaa sieltä mitään turhaa, enkä muutenkaan halunnut mennä sinne tuhlaamaan rahojani"</i>	ei halua ostaa mitään turhaa ei halua tuhata rahaa
<i>"Myönnän kyllä, ettei koulun ruoka ole aina kovin houkuttelevaa, mutta pidän näkkärin syömistä parempana vaihtoehtona kuin suklaapatukoiden mässäämistä tai energiajuomien juomista"</i>	mieluummin syö tarjolla olevasta ruoasta edes jotain terveellisyys näkökulma
<i>"Kouluruoka on ravitsevaa ja myös ilmaista"</i>	kouluruoka on ilmaista kouluruoka on ravitsevaa

Seuraavaksi yhdistin samaa asiaa käsittelevät pelkistykset alateemoiksi ja nimesin teemat. Yhdeksi alateemaksi tuli "muut syyt", johon yhdistin kaikki sellaiset asiat, jotka oppilaat mainitsivat vain muutaman kerran, eikä niitä pystynyt yhdistämään muihin teemoihin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) on esimerkki pelkistysten yhdistämisestä alateemoiksi.

Taulukko 4. Esimerkki pelkistysten yhdistämisestä alateemoihin; jäädään koululle (mu-  
kailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125)

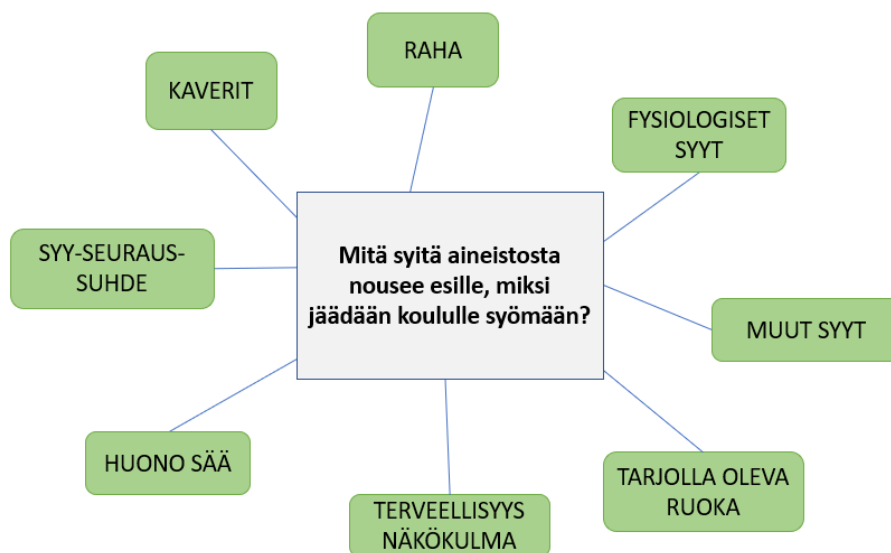
Pelkistetty ilmaus	Alateema
kouluruoka on hyvää tarjolla on lempiruokaa tarjolla on eri vaihtoehtoja kouluruoka on terveellistä kouluruoka on ilmaista	Ruoka koulussa
ei halua jäädä kiinni opettajilla tehovalvonta	Kiinnijäämisen pelko
ei halua tuhata rahaa rahat on loppu haluaa säästää rahaa	Raha
kaupassakäynti on kiellettyä ei halua neg./turhia merkintöjä ei halua jälkkää	Säännöt
voi mennä kauppaan koulun jälkeen koronan takia seuraavan tunnin läksyt tekemättä koska olen käynyt jo monena päivänä	Muut syyt

Ensimmäisessä vaiheessa esiin nousi yhteensä 11 alateemaa, jotka on havain-  
nollistettu seuraavassa kuviossa (Kuvio 2).



Kuvio 2. Pelkistämisen jälkeen syntyneet ensimmäiset 11 kategoriaa (miksi jäädään koululle)

Tämän jälkeen jatkoin alateemojen ryhmittelyä yläteemoiksi. Esimerkiksi yläteema "fysiologiset syyt" oli helppo muodostaa "jano/ nälkä", "väsymys" sekä "ei jaksata lähteä" – alateemoista. Tässä kohtaa en halunnut ryhmitellä uudelleen kaikkia alateemoja, sillä koin, että muuten ne "häviävät" jonkun muun kategorian alle tai olin mielestäni suurimman osan kohdalla jo löytänyt niin sanotun pääryhmän. Esimerkiksi kaverit, raha, terveellisyys näkökulma, ruoka koulussa, muut syyt sekä sää jäivät ennalleen. Mietin pitkään, yhdistäkö säännöt sekä kiinnijäämisen pelon samaan yläkategoriaan, sillä molemmissa alateemoissa oli samankaltaisia piirteitä. Esimerkiksi molemmista ilmeni, että oppilaat halusivat noudattaa annettuja sääntöjä (mm. koulualueelta ei saa poistua) ja tiesivät, mitä siitä seuraa, jos niitä rikkoo (negatiivinen merkintä tai jälki-istunto). Päädyin lopulta yhdistämään nämä kaksi alateemaa ja nimesin ne "syy-seuraussuhde" -yläteemaksi. Tällä tarkoitan sitä, että oppilas jättää kauppiaan menon väliin, koska esimerkiksi jälki-istunnon tai negatiivisen merkinnän saaminen estää häntä poistumasta koulualueelta kesken koulupäivän. Tässä kohtaa tehty ryhmittely on esitetty seuraavassa kuviossa (Kuvio 3).



Kuvio 3. Yläteemat, 8 kappaletta (miksi jäädään koululle)

Tein vielä koululle jäämisen syistä taulukon (Taulukko 5), mistä näkee mainintojen määrän (suluissa) ja millaisia asioita olen yhdistänyt alussa tekemistäni pelkistyksistä.

Taulukko 5. Mainintojen määrät (miksi jäädään koululle)

Pelkistykset (mainintojen määrä)	Yläteema (mainintojen määrä)
kouluruoka on hyvää (20) tarjolla on lempiruokaa (15) kouluruoka on siedettävää/ ok (11) kouluruoka on ilmaista (11) tarjolla on eri vaihtoehtoja (4) muut yksittäiset ruokaan liitt. syyt (14)	Tarjolla oleva ruoka (75)
kaupassakäynti on kiellettyä (10) ei halua jäädä kiinni (10) ei halua jälkkää (8) ei halua neg./turhia merkintöjä (8) opettajilla tehovalvonta (4) tulee kotona sanomista (4)	Syy-seuraussuhde (44)
kouluruoka on terveellistä (11) halu saada kunnon ruokaa (11) jaksaa paremmin kun syö (7) kasvava nuori tarvitsee energiaa (2)	Terveellisyys näkökulma (31)
ei halua tuhjata (11) rahat on loppu (8) rahat jääneet kotiin (7) rahan säästäminen (5)	Raha (30)
on/ei ole nälkä (8) ei jaks mennä kauppaan (8)	Fysiologiset syyt (16)
muut kaverit jää koululle (8) muut yksittäiset kavereihin liitt. syyt (6)	Kaverit (14)
koska on kylmä/ sataa (5)	Huono sää (5)
voin mennä kauppaan koulun jälkeen (5) en halua ostaa kaupasta mitään (4) kaupassa käynti kesken koulupäivän ei ole välttämätöntä (3) muut yksittäiset syyt (3)	Muut syyt (15)

Taulukosta voi havaita, että, oppilaat mainitsivat koululla tarjolla olevan ruoan useimmin. Toiseksi yleisin syy jäädä koululle syömään oli syy-seuraussuhde eli tiedetään, mitä mahdollisesta kiinnijäämisestä seuraa eikä haluta kyseistä rangaistusta. Kolmanneksi yleisin syy oli terveellisyys näkökulma, neljänneksi yleisin oli raha, viidenneksi yleisin oli fysiologiset syyt, kuudentena kaverit ja seitsemäntenä huono sää. Joitain yksittäisiä syitä, mistä ei saanut tehtyä yläteema laitoin vielä teeman ”muut syyt” alle ja se on taulukossa alimpana.

## 6.1.2 Oppilaiden perustelut

### ***Tarjolla oleva ruoka***

Kuten luvun 6.1.1 lopussa kävi ilmi, tarjolla ollut ruoka sai tämän tutkimuksen aineiston mukaan oppilaat jäämään useimmiten koululle syömään. Monessa lomakkeessa mainittiin, että kouluruoka on hyvää, usein hyvää tai ”ihan ok”. Monesti nostettiin myös esille, että juuri ´sinä päivänä´ oli tarjolla hyvää ruokaa tai jopa lempiruokaa.

*”Päätin jäädä koululle, koska siellä oli siedettävää ruokaa” (Loiste)*

*”Valitsisin näin, koska ruokana oli kebabbia. Se on parempaa kuin kaupan ruokatarjonta” (Paju)*

Kouluruoasta mainittiin, että se on monipuolista ja ravitsevaa, ja näiden kautta perusteltiin sitä, miksi jäätiin koululle syömään. Osa oppilaista oli myös tuonut esille kouluruoan maksuttomuutta.

*”Kun päätin jäädä kouluun syömään, niin ajattelin, että koulussa saan syötyä paljon monipuolisemman ruuan, kuin jos olisin mennyt mukaan kauppaan” (Pouta)*

*”Mielestäni on aika erikoista lähteä kauppaan ja ostaa sieltä vain yhden patukan, vaikka koulussa olisi ilmainen ja ravitseva ruoka tarjolla. Kouluruokailussa on myös vaihtoehtoja, jos ei pidä erityisesti toisesta tarjolla olevasta ruuasta.” (Kuura)*

*”Kouluruoka on kuitenkin ilmaista sekä ihan monipuolistakin. Koulussa ruokaa saa hakea niin paljon kuin haluaa ja vaihtoehtoina on kasvisruoka sekä tavallinen menulistanmukainen ruoka” (Aden)*

### ***Syy-seuraussuhde***

Oppilaat toivat esille vastauksissaan, että olivat tietoisia siitä, mitä koulualueelta poistumisesta seuraa, eikä niitä seuraamuksia tai rangaistuksia haluttu saada ja siksi jäätiin mieluummin koululle.

*”Haluan pitää koulunkäyntini raiteilla, enkä halua riskeerata itseäni mielestäni turhilla merkinnöillä vain sen takia, että menen käymään kaupassa tekemässä yleensä aika tarpeettoman ja pienen ostoksen” (Kuura)*

*”Koululta poistuminen on kuitenkin ei sallittua, niin en halua enempää merkintöjä, koska siitä saa jälki-istuntoa” (Kide)*

Osa oppilaista perusteli kouluun jäämistä sillä, että opettajia oli kuulemma valvomassa kaupan lähellä, eikä sen takia haluttu lähteä kauppaan.

*"Kuulin että sen [kaupan] lähistöllä pyörii opettajia, seuraavan parin viikon aikana" (Lumo)*

*"Olin kuullut huhua, että kaupalla on opettajia taas valvomassa" (Ilo)*

Osalla oppilaista vaikutti kouluun jäämiseen se, mitä kotona oltaisiin mieltä mahdollisista merkinnöistä tai kauppaan lähtemisestä.

*"Jos saan merkinnän saan päivän kotiarestia" (Eeri)*

*"En halua että vanhempani pettyy siihen että lähden kauppaan koulun aikana" (Varma)*

## **Raha**

Osa oppilaista toi esille, että rahaa voi joskus säästää tai että kauppaan meno on rahan tuhlaamista, kun kerran tarjolla on ilmaista ruokaa. Osa koki myös turhaksi lähteä kauppaan, kun kerta ei ollut rahaa edes mukana.

*"En myöskään päättänyt mennä kauppaan, koska en halunnut ostaa sieltä mitään turhaa, enkä muutenkaan halunnut mennä sinne tuhlaamaan rahojani" (Pouta)*

*"Välillä voi säästää rahaa" (Kide)*

*"Eikä minulla ole loputtomiin rahaa" (Tyyni)*

*"Ehkä rahat jäivät kotiin, joten en pystyisi kumminkaan mitään ostamaan" (Aale)*

*"Jos on mahdollisuus syödä ilmaiseksi en halua tuhlaata rahojani ruokaan" (Syksy)*

*"Vanhempamme maksavat veroja, että saisimme esim. ilmaisen aterian koulussa. Miksi emme silloin söisi sitä vaan tuhlaisimme lisää rahaa. Jotkut tekevät töitä ilmaisen ateriamme eteen, ollaan siitä kiitollisia" (Tuli)*

*"Itse ajattelen herkkujen ja kaiken maailman ostelun silloin tällöin turhaksi" (Utu)*

Ruckensteinin (2012) tutkimuksessa kävi ilmi, että jos jollain yläkoulun kaveriporukasta ei ollut rahaa mukana, hänelle lainattiin. Tämä ystävien kesken koettu anteliaisuus kertoi keskinäisestä sosiaalisesta arvosta. (Ruckenstein, 2012, s. 164.) Tässä tutkimuksessa rahan lainaaminen tuli esille vain yhdessä vastauksessa, ja siinäkin vain sillä tavalla, että vaikka rahaa ei ollut, sitä ei haluttu lainata muilta.



*"Minulla ei ollut rahaa mukana ja en halunnut lainata muilta" (Lumo)*

### ***Terveellisyys näkökulma***

Oppilaat toivat esille, että kouluruoan avulla jaksaa paremmin eikä esimerkiksi heikko olo pääse yllättämään, kun on syönyt "kunnon ruokaa". Osa oli pohtinut myös syömisen vaikutuksia loppupäivään.

*"Kun syö koulussa lounaan jaksaa opiskella paremmin ja ei tule heti nälkä" (Mille)*

*"Kun syö joka päivä lautasmallinmukaisesti (ainakin lähes), pysyy pirteämpänä ja jaksaa paremmin". (Aden)*

*"Onhan kauppaan lähteminen haus Kempaa mutta tarvitsen kunnon ruokaa, minulle tulee helposti heikko olo jos en syö" (Ruska)*

*"Monipuolisen ruuan syönti on minulle erityisen tärkeää, koska minulla on usein treenit koulun jälkeen, ja on tärkeää syödä hyvin, jotta jaksaa." (Pouta)*

Oppilaiden kirjoituksista nousi esille myös kouluruoan ja mahdollisen kaupasta haettavan evään vertailua, missä kouluruoka nähtiin terveellisempänä tai ravitsevampana vaihtoehtona. Vastauksissa tuli myös esille, että kaupan vaihtoehdoilla saattaisi jäädä vielä nälkä.

*"Kouluruoka on ravitsevampaa kuin kaupasta ostettu herkku" (Mille)*

*"Halusin saada jotakin kunnollista ruokaa. Kaupan suklaapatukat ovat kyllä hyviä, mutta ne eivät vie nälkää" (Tyyni)*

*"Myönnän kyllä, ettei koulun ruoka ole aina kovin houkuttelevaa, mutta pidän näkkärin syömistä parempana vaihtoehtona kuin suklaapatukoiden mässäämistä tai energiajuomien juomista" (Tyrsky)*

*"Parempi jäädä koululle syömään oikeaa ja terveellistä ruokaa. Sen sijaan että ostaa kaupasta karkkia" (Ellis)*

*"Hyvä ruoka tekee iloiseksi, mutta ei niin hyvä ruoka saattaa jättää nälän ja voi tulla kiukkuiseksi." (Aito)*

Osa oppilaista toi esille sitä, millaista ruokaa kasvava nuori tarvitsee, ja perusteli sillä kouluruokailuun osallistumista.

*"Kasvava nuori niinkuin minä tarvitsee ruokaa kasvaakseen ja jotta on energiaa päivän askareisiin" (Vanamo)*

### **Fysiologiset syyt**

Oppilaat perustelivat erilaisilla fysiologisilla syillä kouluruokailuun jäämistä tai sitä, ettei lähde kauppaan. Syitä olivat väsymys, kova nälkä tai joku myös mainitsi, ettei kauppaan ole tarvetta lähteä, koska ei ole nälkä.

*"En jaksaisi millään lähteä kauppaan, sillä olen hyvin väsynyt eikä tee mieli energiajuomaa tai karkkeja" (Viima)*

*"En mene kauppaan myöskään, koska ei joka päivä jaks" (Halla)*

*"Koska on perjantai ja liikuntatunnin jälkeen on kova nälkä" (Aali)*

*"Tänään on koulussa ruokana sitä paitsi lempiruokaani. Kauppaan ei siis ollut tarve lähteä, koska ei ollut nälkä" (Louna)*

### **Kaverit**

Oppilaat kirjoittivat, että jos osa kavereista jäisi koululle, jäätäisiin sen varjolla myös itse. Yhdessä lomakkeessa myös mainittiin, että koululla syödessä voi myös keskustella kavereiden kanssa.

*"Myös jos joku kavereistani jäisi koululle, saattaisin jäädä hänen kanssaan" (Aale)*

*"Ruokalassa on myös kiva jutella ystävien kanssa" (Aito)*

Muutammat kirjoittivat, että vaikka ei itse lähtisikään kauppaan, voi kavereita pyytää tuomaan haluamansa ostokset.

*"Pyydän kavereitani tuomaan ostokseni, jos tulee mieleen, jotain jota haluan ja he suostuvat tuomaan." (Kide)*

### **Huono sää**

Huonoa säätä perusteltiin syyksi olla lähtemättä kauppaan tai edes ulos.

*"Ulkona myös satoi sinä päivänä, joten ei ollut kiva lähteä ulos kauppaan kävellen vaan jotta en jäisi yksin koululle" (Louna)*

*"Koska en halua muutenkaan ulos" (Emi)*

### **Muut syyt**

Vastauksissa oli tuotu esille myös muita syitä, millä perusteltiin koululle jäämistä. Osassa perusteltiin sitä, että kaupassa voi käydä vasta koulun jälkeen. Myös se,

että kaupassa käymistä pidettiin ylipäänsä turhana, sai oppilaan jäämään koululle. Jollain oli seuraavan tunnin läksyt tekemättä, joku sanoi syyksi sen, että kouluravintola on lähempänä ja yhdessä lomakkeessa mainittiin, että menisi syömään, jos ei olisi syönyt aamupalaa.

*"Koska olin menossa [kauppaan] koulun jälkeen kavereiden kanssa"*  
(Eeri)

*"Koulun ruokala on muutenkin lähempänä eikä siitä tule negatiivista sanottavaa"* (Runo)

*"Jos en syö aamupalaa, silloin syön koulussa vähän"* (Vehka)

## **6.2 Syyt lähteä koululounaan sijaan kauppaan**

### **6.2.1 Kuvaus syistä lähteä kauppaan**

Kehyskertomus B:n teksteistä etsin niitä tekijöitä, joita oppilaat nostivat esiin kauppaan lähdön syiksi. Tein kehyskertomus B:n lomakkeille saman, mitä A:n lomakkeille. Eli ensin etsin lomakkeista tutkimuskysymykseen liittyviä asioita ja alleviivasin samaa tarkoittavat sanat tai lauseet (analyysiyksiköt) samalla värillä. Tämän jälkeen listasin samalla värillä alleviivatut sanat tai lauseet omiin listoihin pelkistäen samalla oppilaiden alkuperäisiä tekstejä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 6) on pelkistysten teosta esimerkki.

Taulukko 6. Esimerkki aineiston pelkistämisestä; lähdetään kauppaan (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124)

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"valitsin näin, koska tiedän, etten pidä koulun tarjoamasta ruuasta ja muuten minulle tulisi nälkä. Käyn yleensä katsomassa, onko hyvää ruokaa, ja jos ei ole, menen vain kauppaan"	ei pidä tarjoalla olevasta ruoasta koska muuten tulee nälkä
"jos olisin valinnut noin syynä olisi luultavasti se, etten halua jäädä keskustelusta ulkopuolelle. Muuten jos jäisin koululle niin kaverit olisivat jo keksineet sisäpiirivitsejä ja olisin jäänyt ulkopuolelle"	koska kaveritkin lähtee ei halua jäädä jutuista ulkopuolelle
"lähden kauppaan, jotta saisin syötyä jotain muutakin kuin näkkileipää"	halu saada kaupasta jotain syötävää, koska koulun tarjottavat eivät kelpaa
"välitunneilla on tylsää ja joskus kylmä"	välitunnit tylsiä kylmä sää
"lähden kauppaan koska kouluruoka ei maistu ja on tosi kova nälkä"	ei pidä tarjoalla olevasta ruoasta on nälkä
"saan vähän jännitystä" kun teen jotain koulusääntöjen vastaista rangaistuksen uhalla"	jännityksen hakeminen
"kaveriporukan kanssa on helpompi rikkoa sääntöjä, koska jos jää kiinni et ole ainoa"	sääntöjen rikkominen

Pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä alateemoiksi on kuvattu esimerkin tavoin seuraavassa taulukossa (Taulukko 7).

Taulukko 7. Esimerkki pelkistysten yhdistämisestä alateemoihin; lähdetään kauppaan (mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125)

Pelkistetty ilmaus	Alateema
ei ole lempiruokaa tarjolla kouluruoka on pahaa on tottunut syömään vähän	Tarjolla oleva ruoka
ei halua jäädä yksin koska kaveritkin lähtee	Kaverit
välitunnilla on tylsää ulkona on kylmä	Välitunnin sisältö
riskien ottaminen jännityksen hakeminen	Jännityksen hakeminen
kaupasta parempaa ruokaa kaupasta saa herkkuja saa itse valita mitä ottaa	Kaupan tuotteet

Tässä kohtaa alateemoja tuli yhteensä 11. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 4) on havainnollistettu ensimmäisen vaiheen teemat.



Kuvio 4. Pelkistämisen jälkeen syntyneet ensimmäiset 11 kategoriaa (miksi lähdetään kauppaan)

Tämän jälkeen tutkin alateemoja (11), voisinko ryhmitellä niitä tiiviimmin yläteemoiksi. Yhdistin "liikunnan saaminen", "nälkä/jano" ja "väsymys" – alateemat yläteemaksi "fysiologiset syyt". Tässä kohtaa huomasin, että ei ole järkevää yhdistellä muita alateemoja. Näin ollen näistäkin vastauksista suurin osa jäi tässä kohtaa yhdistelemättä. Lopulliset yläteemat on esitetty seuraavassa kuviossa (Kuvio 5). Yläteemoja tuli yhteensä 9.



Kuvio 5. Yläteemat, 9 kappaletta (miksi lähdetään kauppaan)

Seuraavan taulukon (Taulukko 8) avulla havainnollista, millaisia pelkistettyjä mainintoja oppilaat nostivat teksteissään esille, miksi lähtevät kauppaan sen sijaan, että jäisivät koululle syömään. Oikean puolen sarakkeessa on lopulliset yläteemat ja suluissa mainintojen määrät.

Taulukko 8. Syyt, miksi lähdetään kauppaan eikä jäädä koululle syömään

<b>Pelkistykset (mainintojen määrä)</b>	<b>Yläteema (mainintojen määrä)</b>
ei ole lempiruokaa tarjolla (25) kouluruoka on pahaa (23) kouluruoka ei ole niin hyvää (8) on tottunut syömään vähän (2) muut yksittäiset ruokaan liitt. syyt (6)	Tarjolla oleva ruoka (64)
ei halua jäädä yksin (12) koska kaveritkin lähtee (11) muut yksittäiset kavereihin liitt. syyt (7)	Kaverit (30)
kaupasta parempaa ruokaa (8) kaupasta saa herkkuja (8) saa itse valita mitä ottaa (5) muut yksittäiset kaupan antimiin liitt. syyt (5)	Kaupan tuotteet (26)
välitunnilla on tylsää/ ei ole tekemistä (5) ulkona on kylmä (4) muut yksittäiset välituntiin liitt. syyt (7)	Välitunnin sisältö (16)
on nälkä (5) väsyttää (3) saa liikuntaa kun menee kauppaan (2) muut yksittäiset fysiologiset syyt (3)	Fysiologiset syyt (13)
jännityksen hakeminen (5) riskien otto (3)	Jännityksen hakeminen (8)
säännöt eivät kiinnosta (3) ei kiinnosta vaikka jää kiinni (2)	Välinpitämättömyys sääntöjen noudattamiseen (5)
vanhemmat laittoivat rahaa (3) oli rahaa (2)	Raha (5)
Ei välitä mitä syö (2) syö mieluummin herkkuja kun kouluruokaa (2)	Välinpitämättömyys syötyä ruokaa kohtaa (4)

Yleisimpänä syynä tämän tutkimuksen aineistossa nostettiin tarjolla ollut ruoka ja toiseksi yleisimpänä syynä kauppaan lähtöön olivat kaverit. Kolmantena mainittiin kaupan tuotteet, neljänneksi yleisin syy oli välitunnin sisältö ja viidentenä fysiologiset syyt. Kuudentena oli jännityksen hakeminen, seitsemäntenä välinpitämättömyys sääntöjä kohtaa, kahdeksantena raha ja yhdeksäntenä välinpitämättömyys syötyä ruokaa kohtaan.

## 6.2.2 Oppilaiden perustelut

### ***Tarjolla oleva ruoka***

Monet oppilaat toivat esille, että tarjolla oleva ruoka on yleisin syy, miksi kouluruoka jätetään väliin ja lähdetään sen sijaan kauppaan. Osa ilmoitti, että käy katsomassa, mitä on tarjolla ja tekee sen jälkeen valinnan, missä ruokailee. Jotkut mainitsivat, etteivät syö koulussa koskaan, koska kouluruoka ei heille maistu. Joissain mainittiin yksitoikkoisia lisukkeita, mausteita tai yleisesti ottaen koko tarjontaa.

*"Valitsin näin, koska tiedän, etten pidä koulun tarjoamasta ruuasta ja muuten minulle tulisi nälkä. Käyn yleensä katsomassa, onko hyvää ruokaa, ja jos ei ole, menen vain kauppaan" (Rida)*

*"En muutenkaan syö koulussa melkein mitään, koska koulun ruoka on melkein joka päivä pahaa" (Peeta)*

*"Valitsin näin, koska koulussa on taas ruokaa, josta en pidä. Ruoka pistele suussa ja saa yökkäämään. Tämän päivän ruoka on sietämätöntä, kun vain katsookin sitä, näen limahirviötä painimassa ruuan kanssa" (Puja)*

*"Lähdin kauppaan ostamaan ruokaa, koska kouluruoka saa minut voimaan pahoin" (Hede)*

*"Halusin mennä kauppaan, koska koulussa ei ole ruualla hyviä lisukkeita tarpeeksi" (Outa)*

### ***Kaverit***

Tämän tutkimuksen tuloksista useat oppilaat toivat esille sen, etteivät halunneet jäädä yksin koululle syömään, jos kaverit olivat lähdössä kauppaan.

*"Pääsen olemaan kavereideni kanssa, enkä yksin syömässä" (Silmu)*

*"Jos joskus menen ruokalaan yleensä vain syön leipää ja juon vettä. Silloinkin olen ruokalassa vain koska en halua jäädä yksin" (Hede)*

Osassa vastauksista tuli esille, että kaverit "painostavat" lähtemään tai kauppaan pitää lähteä mukaan, koska kaveritkin menee.

*"Isoin syy on se, koska ystävät menee" (Ruuti)*

*"Jos muut lähtee kauppaan niin itsekin pitää mennä" (Terri)*

*"Kavereiden pieni painostus saa minut lähtemään" (Jaava)*

*"Haluisin olla kavereitteni kanssa. Joskus kun en mene kauppaan, niin tulee olo, että he pitävät minua tylsänä" (Mielo)*

Jotkut eivät halua jäädä hetkeksikään kavereiden keskustelujen ulkopuolelle. Kauppareissulta poisjäänti saattaa myös herättää tunteen ulkopuoliseksi jäämisestä.

*"Jos olisin valinnut noin syynä olisi luultavasti se, etten halua jäädä keskustelusta ulkopuolelle. Muuten jos jäisin koululle niin kaverit olisivat jo keksineet sisäpiirivitsejä ja olisin jäänyt ulkopuolelle" (Varma)*

*"En tiedä miksi haluan toimia koulun sääntöjen vastaisesti. Ja ottaa riskin kiinnijäämisestä. En halua kuitenkaan tuntea itseäni ulkopuoliseksi jos jään koululle. Joten päätän lähteä heidän mukaansa" (Rani)*

Muutamissa vastauksissa tuli myös esille, että on "coolia" mennä kauppaan ja jotkut jopa toivat esille, että koulun ulkopuolelta saa helpommin kavereita.

*"Haluan olla cool ja mennä kavereitten kanssa kauppaan" (Riimi)*

*"Ulkopuolisella alueella on helpompi saada ystäviä" (Käpy)*

### **Kaupan tuotteet**

Kaupasta saatavat tuotteet saivat monet valitsemaan kaupan kouluruoan sijaan. Osan mielestä kaupasta ostettavat tuotteet ovat parempia tai sieltä saa itse valita, mitä syö. Kaupasta myös todettiin saavan nopeaa ruokaa.

*"Kouluruoka ei ole mitenkään hirveän hyvää ja kaupasta saa parempaa ruokaa" (Niika)*

*"Lähden kauppaan, jotta saisin syötyä jotain muutakin kuin näkkileipää" (Vilde)*

*"Koulussa ei koskaan ole hyvää ruokaa ja menen kauppaan ostamaan ruokaa josta pidän" (Talvi)*

*"Kaupasta saa valita itse mitä ruokaa joka on mieleen ja maistuu hyvälle" (Rae)*

*"Kaupasta saa nopeeta safkaa" (Noori)*

Useat mainitsivat kaupasta löytyvän herkkuja tai muuta hyvää syötävää.

*"Kaupasta saa herkkuja ja muuta syötävää" (Puro)*



*"Kaupassa on kaikkea muuta hyvää" (Sela)*

### **Välitunnin sisältö**

Osa oppilaista sanoi tylsän välitunnin olevan syynä kauppaan lähtöön. Myös Ruckensteinin (2012, s. 163) tutkimuksessa yläkoululaiset toivat esille, että lähi-kaupassa käyminen tuo koulupäivään vaihtelua. Myös kylmä sää sai lähtemään kauppaan lämmittely mielessä.

*"Saan piristystä jo rutiinimaiseen, ei niin mielenkiintoiseen koulupäivääni pienestä sokerisesta makupalasta" (Silmu)*

*"Koulun välitunnit ovat myös tylsiä" (Käpy)*

*"Ei vaa kiinnostanu olla kylmässä yläasteen pihalla" (Vehka)*

*"Välitunneilla on yleensä tylsää ja joskus kylmä eli menen joskus kauppaan syötävän ja tylsyyden takia" (Tani)*

*"Muutenkin välitunneilla on niin tylsää kun kun täytyy vain seistä 30-40 min paikoillaan jäätymässä" (Roo)*

### **Fysiologiset syyt**

Kauppaan lähdettiin kirjoitusten mukaan erilaisista fysiologisista syistä. Osa ei halunnut kärsiä nälästä, osa perusteli kauppaan lähtöä liikunnan saamisella tai ettei olisi kylmä. Myös koulussa jaksamista perusteltiin kauppaan lähtemisen syyksi.

*"Kouluruoka on pahaa enkä halua olla nälkäinen" (Tiera)*

*"Lähden kauppaan koska kouluruoka ei maistu ja on tosi kova nälkä" (Safa)*

*"Kun menee kauppaan saa myös askelia ja liikuntaa" (Niika)*

*"Varsinkin talvella kun on niin kylmä, kävely auttaa ja kun pääsee hetkeksi lämpimään" (Roo)*

*"Koulussa on pahaa ruokaa ja edessä on pitkä koulupäivä. Kaupasta saa ruokaa, jotta jaksaa" (Sasa)*

### **Jännityksen hakeminen**

Oppilaat toivat esille, että sääntöjen rikkominen tuottaa jännityksen tunnetta, mitä osan oli jokseenkin vaikea edes kuvailla.

*"Saan vähän "jännitystä" kun teen jotain koulusääntöjen vastaista rangaistuksen uhalla" (Silmu)*

*"Elämässä pitää ottaa riskejä" (Mielo)*

*"Osa syyllisenä kauppaan menooni on sääntöjen rikkomisesta johtuva "adrenaliini" tai jokin semmoinen. Sääntöjen rikkomisesta tulee oudolla tavalla "hyvä" ja jännittävä tunne" (Talvi)*

### **Välinpitämättömyys sääntöjen noudattamiseen**

Osassa vastauksista tuotiin esille, ettei asetetut säännöt vaikuttaneet päätökseen lähteä kauppaan. Myös kaverien kanssa sääntöjen rikkominen oli helpompaa.

*"Minua ei kiinnosta jos jään kiinni" (Loa)*

*"Kaveriporukan kanssa on helpompi rikkoa sääntöjä, koska jos jää kiinni et ole ainoa. Kaverit eivät hylkää tai syytä siinä tilanteessa sillä kaikki ovat syyllisiä" (Hede)*

### **Raha**

Kauppaan lähtemistä perusteltiin rahalla, mitä oltiin juuri saatu. Ja vaikka rahaa ei olisi ollutkaan, löydettiin muita tapoja saada ostokset ostettua.

*"Äiti on kiltti ja antaa ruokaan rahaa" (Vela)*

*"Olin juuri saanut lisää rahaa" (Loa)*

*"Menin kauppaan, koska tuli jano. Ei ollu massia, niin ei ollutkaan jano. Mutta tuli niin kova olo, että maksoin kortilla" (Osei)*

Ruckensteinin (2012) tutkimuksessa yläkoulun oppilaat toivat esille, että välillä he olivat turhaan käyttäneet rahaa koulupäivän aikana. Vähitellen oppilaat löytävät omat näkemykset ja tavat toimia. (Ruckenstein, 2012, s. 164.) Tässäkin tutkimuksessa jotkut oppilaat toivat esille, että jälkeempäin ajateltuna rahan käyttö olikin ollut turhaa.

*"Kaupassa ostimme hyvää ruokaa/ välipalaa. Turhaan käytin rahaa, kun olisin voinut syödä ilmaiseksi koululla" (Kiri)*

### **Välinpitämättömyys syötyä ruokaa kohtaan**

Muutamissa lomakkeissa mainittiin, ettei ruoan terveellisyys vaikuttanut siihen mitä syödään. Sillä perusteltiin sitä, että lähdettiin kauppaan.

*"En välitä onko ruoka, mitä syön terveellistä vai ei" (Tini)*

### 6.3 Tulosten yhteenveto

Olen jakanut tämän yhteenvetoluvun kahteen alalukuun. Ensin tuon esille tulosten määrällistä vertailua, jossa eläytymismenetelmälle tyypilliseen tapaan verrataan kehyskertomusvariaatioiden tuloksia toisiinsa. Sen jälkeen on tulosten teemaattinen vertailu, jossa tuon esille tulosten pääteemat.

#### 6.3.1 Kehyskertomusten tulosten määrällinen vertailu

Kun olin saanut molemmat kehyskertomukset analysoitua erikseen, oli aika tutkia, miten kehyskertomusten vastaukset erosivat, mitä samankaltaisia tai mahdollisesti poikkeavuuksia löytyi. Vertailun tarkoituksena on pyrkiä löytämään vastauksista lisää tietoa (Eskola, 1998, s. 10.), sekä selvittää, mikä vastauksissa muuttui, kun eri variaatioita vertasi toisiinsa (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 64). Seuraavassa taulukossa (Taulukko 9) on eri teemoihin liittyvät maininnat molemmista kehyskertomuksista. Ajattelin, että on helpompi vertailla vastauksia, kun mainintojen määrät näkyvät molemmista vierekkäin. Taulukon jälkeen olen tuonut esille, millaisia havaintoja tein tutkiessani kehyskertomustekstejä vierekkäin.

Taulukko 9. Molempien kehyskertomusten mainintojen vertailut

teema	Kehyskertomus A: mainintoja yhteensä	Kehyskertomus B: mainintoja yhteensä
Kaverit	14	30
Raha	30	5
Välitunnin sisältö	6	16
Kaupan tuotteet	4	26
Tarjolla oleva ruoka	75	64
Syy-seuraussuhde	44	5
Terveellisyys näkökulma	31	4
Jännityksen hakeminen	1	8
Fysiologiset syyt	16	13
Huono sää	5	4
Muut syyt	15	0
Välinpitämättömyys sääntöihin	0	5
Välinpitämättömyys ruokaan	0	4

Molempien kehyskertomusten teksteissä tarjolla olevan ruoan takia osallistutaan ruokailuun tai tarjolla oleva ruoka on syynä sille, että kouluruokailuun ei osallistuta. Esimerkiksi Raulion ja kumppaneiden (2018, s. 24), Janhosen (2016, s. 32)

sekä Hopun ja kumppaneiden (2010, s. 967) tutkimustuloksissa oppilaat ilmoittivat suurimmaksi syyksi kouluruokailuun osallistumattomuuteen, etteivät he pidä tarjottavasta ruoasta. Tässä tutkimuksessa tuli esille Kehyskertomus B:n vastauksissa sama, mutta toisaalta Kehyskertomus A:n vastauksissa ruoka oli myös syynä sille, että koululounas syötiin. Ruoasta joko pidetään tai ei pidetä. Kuten Janhonen (2017, s. 1140) toteaa, ei nuorilta saatua ruokaan liittyvää palautetta saa sivuuttaa. Ruoka jakaa mielipiteitä, ja tästä syystä tutkimuksen tulosten perusteella ei voida suoraan sanoa, että ruoka olisi pääsyy siihen, että koululounas jätetään syömättä.

Kaverit olivat selkeästi isossa roolissa sille, että lähdetään kauppaan. Muun muassa Paju (2011, s. 94) tuo tutkimustuloksissaan esille, että yksinjäämisen pelko on yläkoululaisten pahin uhka. Ruckensteinin (2012, s. 163) tutkimuksessa tuli lisäksi esille, että viimeiseen asti vältetään yksin kouluravintolaan menoa. Janhosen (2016, s. 32) tuloksista selviää, että nuoret pitivät ruokataukoa vapaa-aikana ja mahdollisuuden viettää aikaa kaverien kanssa. Kavereiden seurassa kulke- mista voisi perustella murrosikään liittyvällä syyllä: kaverit alkavat olla tärkeitä ja kuten aiemmin teoreettisen viitekehyksen tekstissä toin esille, haetaan monella tapaa mahdollisesti uuden kaveriporukan hyväksyntää tekemällä samoja asioita, mitä muutkin. Ei haluta erottautua sillä, että tehdään toisin. Tosin osa oppilaista toi esille Kehyskertomus A:n teksteissä, että jos muita kavereita oli jäämässä koululle syömään, oli silloin mahdollista jäädä pois kauppareissulta.

Oppilaat toivat Kehyskertomus A:n teksteissä paljon enemmän esille rahaan liit- tyviä syitä, miksi kauppaan ei lähdetty. Osa perusteli sitä, ettei lähde kauppaan, koska haluaa säästää tai että kaupasta ruoan ostaminen on rahantuhlaamista, kun tarjolla on ilmainen ruoka. Oli vastauksissa niitäkin, että rahat ovat loppuneet ja kauppaan kyllä mentäisiin, jos rahaa olisi ollut. Rahaa siis perusteltiin syyksi sille, että kauppareissu jäi väliin. Puolestaan Kehyskertomus B:n teksteissä vain muutama toi rahan esille kouluruoan väliin jättämisen syynä. Lähtöä kuitenkin perusteltiin sillä, koska rahaa oli juuri saatu lisää. Toki kauppaan kehyskertomus B:n teksteissä päädyttiin, joten ehkä rahaa pidettiin itsestäänselvyytenä, että sitä on ja sitä käytetään, jos mennään kauppaan.

Kehyskertomus A:n teksteissä tuotiin useassa esille, ettei koulualueelta poistuta siksi, että se on kiellettyä ja siitä saa joko huonon merkinnän tai jälki-istuntoa. Näihin liittyviä mainintoja oli useita. Muutamassa kehyskertomus B:n teksteissä puolestaan mainittiin, ettei mahdollisista seuraamuksista olla kiinnostuneita. Kuitenkin osa perusteli koululta poistumista myös tietynlaisen jännityksen tuomisen takia. Kun jokin asia on kiellettyä, siihen liittyviä rajoja halutaan testata ja tämä varmasti osaksi liittyy nuoruuteen.

Oppilaat perustelivat terveellisyys näkökulmaa sille, että jäivät koululle syömään. Kouluruoan nauttimisen tärkeys tuli useassa vastauksessa esille. Ruoan sanottiin olevan sekä terveellistä että edistävän jaksamista koulupäivän aikana. Vain muutama vastaaja kertoi, ettei ole kiinnostunut siitä, onko syöty ruoka terveellistä vai ei. Tällä perusteltiin sitä, että kaupan tarjottavat olivat ”ok”.

Osassa kehyskertomus B:n vastauksissa kaupan tuotteita suorastaan ”ihannointiin”. Osa kirjoitti, että kaupassa sai valita juuri sitä syötävää, mitä haluaa syödä, siellä on monipuoliset valikoimat, kaupasta saa ”nopeeta safkaa” ja yhdessä lomakkeessa kaupan ovia kuvailtiin jopa ”taivaallisina”. Vaikka ohjeena ei ollut kirjoittaa, mitä kaupasta haetaan eikä kehyskertomusteksti antanut viitteitä siitä, mitä kaupasta ollaan menossa ostamaan, monissa kehyskertomus A:n vastauksissa mainittiin, ettei kaupasta haluttu lähteä hakemaan energiajuomaa ja suklaapatukkaa, sillä ne ei esimerkiksi pitäisi nälkää toisin kuin tarjolla oleva kouluruoka. Tästä voisi päätellä, että osa oppilaista käy hakemassa kaupasta kyseisiä tuotteita, mikä toisaalta on ristiriidassa kaupan tuotteiden monipuolisesta ihannoinnista.

Kauppaan lähtöön oli joissakin teksteissä syynä tylsä välitunti tai kylmä sää, jonka takia haluttiin lähteä lämmittelemään kauppaan. Osalle koululle jääneistä puolestaan huono sää oli syynä sille, että kauppaan ei puolestaan haluttu lähteä. Tämä tutkimuksen aineisto kerättiin talvella, joten kylmä sää todennäköisesti korostui osassa teksteistä sen ajankohtaisuuden takia.

Koululle jäämisen syyksi mainittiin se, että kauppaan voi mennä koulun jälkeenkin. Puolestaan yksikään kehyskertomukseen B vastannut ei maininnut, että

kauppaan pitää mennä koulupäivän aikana, koska koulun jälkeen sinne ei voi mennä.

### 6.3.2 Kehyskertomusten tulosten temaattinen vertailu

Kun olin analysoinut molemmat kehyskertomustekstit kokonaisuudessaan läpi ja vertaillut tuloksia määrällisesti, aineistosta nousi vielä kolme pääteemaa. Pääteemat, joihin molempien tekstien yläteemat soveltuvat, ovat 'Ylhäältä päin asetetut säännöt ja asetukset', 'Nuoruuteen liittyvät asiat' ja 'Oppilaaseen itseensä liittyvät asiat'. Nämä pääteemat nousivat esiin, kun aloin miettiä syitä, joita oppilaat toivat esille kauppaan lähdön perusteluiksi. Mietin, mitä niistä voisi yrittää opettajana muokata tai lieventää.

Koulun tai vanhempien asettamiin sääntöihin tai asetuksiin liittyvät tekijät olivat tarjolla oleva ruoka, sillä ruokalista tulee ylhäältä päin. Toisena ylhäältä päin tulevana asiana on välitunnin pituus ja siihen liittyvät asiat, sillä ne koulu (aikuiset) määrittää itse. Kolmantena on rahan käyttäminen, sillä vanhemmilla on vaikutusta siihen, miten nuori rahojaan käyttää.

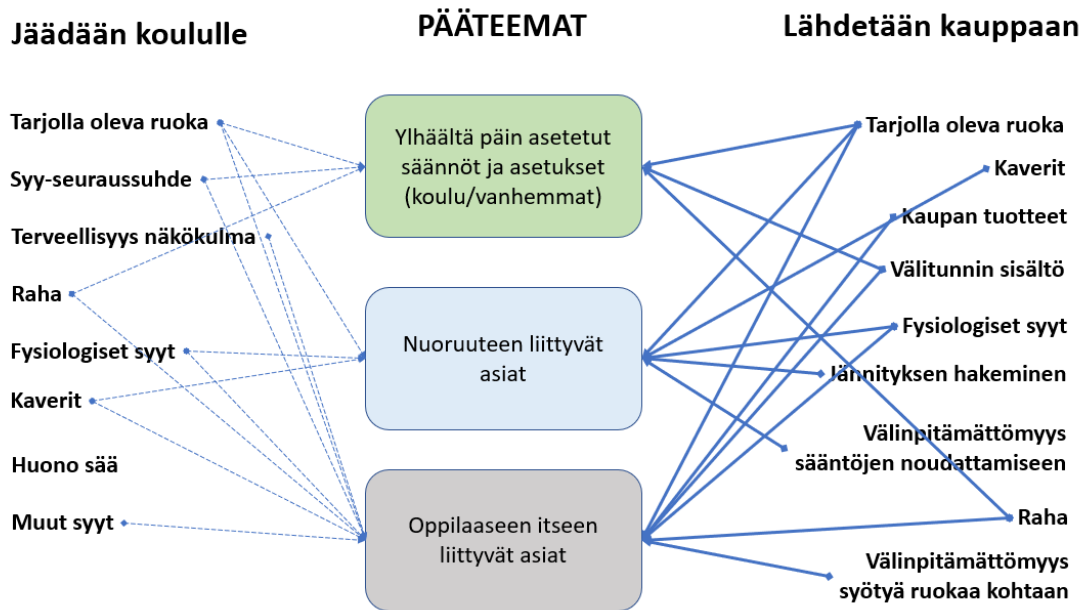
Osa kauppaan lähtöön syntyneistä yläteemoista liittyi nuoruuteen. Kuten aiemmin teoreettisessa viitekehyksessä toin esille, kaverien merkitys kasvaa nuoruudessa. Nuoruudessa ruoanvalintaan ja ruokaan liittyvissä perusteluissa saattaa tapahtua muutoksia (luku 2). Nuori kokee myös erilaisia fysiologisia muutoksia, kuten esimerkiksi unirytmii muuttuu myöhemmäksi, mikä puolestaan voi johtaa väsymykseen päivällä (mm. Kuula, 2019, s. 2443). Osa oppilaista toi esille, että väsymyksen takia pitää lähteä hakemaan energiajuomaa kaupasta. Nuoruuteen liittyy myös erilaisten sääntöjen ja rajojen testaaminen (mm. Nurmiraanta, Leppämäki & Horppu, 2009, s. 72), mikä saattaa johtaa muun muassa jännityksen hakemiseen sekä välinpitämättömyyteen sääntöjä kohtaan. Myös reissut kauppaan kaverien kanssa liittyvät nuoruuteen ja sitä kautta kaikki se, mitä kaupasta voi ostaa.

Oppilaaseen itseensä liittyy myös useampi yläteema. On jokaisen henkilökohtainen asia, mistä ruoasta pitää ja mistä ei. Mieltymyksillekään ei voi mitään, eli toisilla on suuri tarve saada kaupasta jotain, vaikka tarjolla olisikin kouluruoka.

Fysiologiset syyt koetaan erittäin henkilökohtaisesti. Merkitystä on sillä, onko oppilas syönyt niin monipuolisen ja täyttävän aamupalan, että jaksaa lounaaseen saakka. Tai onko oppilas nukkunut tarpeeksi, jotta hän ei koe väsymystä vähäisen unimäärän takia?

Raha liittyy myös oppilaaseen itseensä, eli sitä joko on tai sitten ei. Lopulta on oppilaan oma päätös, mitä hän rahalla tekee, jos sitä on. Ymmärrys terveellistä ruokaa kohtaan on myös oppilaaseen itseensä liittyvä. Jos ymmärrystä ei ole, ei ehkä välitetä, mitä syödään.

Olen koonnut näitä pääteemoja kuvioon (Kuvio 6), jonka keskellä ovat pääteemat ja niiden oikealla puolella on tässä tutkimuksessa esiinnousseita syitä siitä, miksi lähdetään kauppaan, eikä jäädä koululle syömään. Näiden syiden ja pääteemojen välille olen piirtänyt viivoja edellä mainittujen perusteluiden valossa. Laatikoiden vasemmalla puolella on puolestaan syyt, joita oppilaat toivat esille, miksi he jäävät koululle syömään. Kuvion vasenta puolta "luetaan" toisella tapaa. Viivat ovat katkoviivoja, sillä syyt jäädä koululle eivät herättäneet niin suurta tarvetta miettiä jotain kokoavia teemoja kuin mitä kauppaan lähdön syyt herättivät. Tosin, jos kuitenkin halutaan syitä jakaa pääteemojen alle, tulee monessa samanlaiset perustelut, tosin ehkä päin vastaisesti. Rahan käyttö saattaa olla niin sanotusti hallinnassa, sillä kotoa on voitu saada tietynlainen oppi rahan käyttöön tai rahaa ei välttämättä saa niin paljon, että olisi mahdollisuus käyttää sitä koulupäivän aikana välipalaan. Kaverit vaikuttavat kouluun jäämiseen, sillä näin pystytään osaksi irtautumaan joistakin toisista kavereista ja jäämään koululle syömään joidenkin toisten kavereiden kanssa.



Kuvio 6. Oppilaiden kirjoitelmista jäsentyvät pääteemat

Kuviosta voi hahmottaa tulosten jatkokäyttöä ajatellen erilaisia johtopäätöksiä. Ensinnäkin ne aineistosta nousevat kauppaan lähdön syyt, jotka yhdistin ylhäältä päin asetettuihin sääntöihin ja asetuksiin, ovat sellaisia, joita osittain pystyy kouluyhteisössä muuttamaan ja mahdollisuuksien mukaan ottamaan oppilaita mukaan suunnitteluun. Oppilailta voidaan kysyä ajatuksia ja mielipiteitä koulussa tarjottaviin ruokiin ja esimerkiksi välituntiin liittyvät havainnot ovat oppilaiden kannalta tärkeitä ottaa vakavasti mietintään. Oppilaiden kanssa voitaisiin myös keskustella koulun säännöistä ja rangaistuksista, eli mitä tapahtuu, kun niitä ei noudateta. Mielenkiintoista olisikin kuulla, mitä oppilaat näistä ajattelevat. Olisiko löydettävissä keinoa, joiden avulla oppilaat saataisiin vähemmän uhmaamaan ja kapinoimaan sääntöjä vastaan? Voisivatko koulun aikuiset ja oppilaat yhdessä miettiä asioita? Ruckensteinin (2012, s. 166) mukaan oppilaat vastustavat niitä sääntöjä, mitä aikuiset asettavat. Tästä näkökulmasta sääntöjen yhdessä pohtiminen olisi perusteluta, toki huomioiden lakisääteiset ohjeistukset.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli saada nuorten kokemuksia kouluruokailusta esille. Tulevana koulun aikuisena pidän yläkoululaisilta tulevaa tietoa tärkeänä. Yhden oppilaan tekstissä huomaa sen, mitä aiemmin on tuotu esille; oppilaan ja aikuisten välisen ymmärryksen ristiriidan. Tästä syystä aihe on tärkeä ja ajankohtainen.



*"koulussa sanotaa että ota sen verran ku syöt, eikä saa heittää ruokaa roskeen ni miks ne valittaa siitä jos ottaa "liian vähän" (Vehka, -)*

Huoltajien olisi hyvä miettiä kodin käytäntöjä raha-asioissa tai ainakin pohtia nuoren kanssa, onko oppilaalle maksuttoman kouluruoan väliin jättäminen ja sen sijaan välipalojen hankinta kaupasta suotavaa. Tähän koulu ei voi kuitenkaan puuttua, mutta tämä aihe voisi olla esimerkiksi hyvä ottaa puheeksi seitsemännen luokan vanhempainillassa. Asiat on hyvä ottaa puheeksi myös oppilaiden kanssa siitä syystä, että silloin "oman paikan etsintä" on pahimmillaan. Ruckensteinin (2012, ss. 164–165) tutkimuksessa yhdeksännen luokan oppilaat toivat esille, että heillä kaverisuhteet ovat vakiintuneet eikä esimerkiksi koulupäivän aikana tehdä seitsemänteen luokkaan verrattuna retkiä lähikauppaan, sillä niistä on kadonnut jo tietynlainen uutuudenviehätys. Talvia ja Tuijula (2018) tuovat esille esimerkiksi vanhempainiltaan liittyen, että koska kouluruokailu kohtaan ollaan sekä mediassa ja sukupolvesta toiseen arvostelevia, tulisi muun muassa huoltajien ja koulun aikuisten yhdessä keskustella kouluruokailusta. Jos tilanteeseen ei puututa, ei muutosta saada aikaan. (Talvia & Tuijula, 2018, s. 166.)

## 7 Luotettavuus

Tutkijan tulee miettiä tekemiään tulkintoja ja ratkaisuja kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tutkija itse on tutkimuksen luotettavuuden suurin tekijä. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 209, 211.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija kirjoittaa tarkasti, mitä kaikkea tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin pääseminen on tapahtunut. Tärkeää on selostaa tutkimuksen kaikki vaiheet tarkasti. (Hirsjärvi ym., 2013, s. 232.) Olen pyrkinyt kirjoittamaan kaikista tutkimukseen liittyvistä vaiheista mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteeksi muodostuu tutkijan mahdollisesti käyttämä ”valta” analyysia tehdessä; miten tutkija tekee analysoinnin siten, että varmasti tuo esille kaikki aineistosta esiin nousevat asiat eikä anna ennakkoluulojen sanella lopputulosta? Jotta tutkija pystyy olemaan objektiivinen, tulee hänen kirjoittaa auki mahdolliset ennakkokäsitykset ilmiötä kohtaan ja pitää ne mielessä analyysivaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Pysin olemaan alusta saakka avoin kaikelle, mitä tutkimuksen edetessä tulee tapahtumaan. Minulle oli tärkeää saada kouluruokailuun liittyvät ajatukset suoraan oppilailta, enkä ole antanut minkään vaikuttaa missään vaiheessa analysoinnin tekoa.

Yritin mahdollisimman paljon jättää syrjään aikuisen näkökulman ja antaa mahdollisuus nuorten näkökulmille ja ajatuksille. Minulla ei ollut mitään ennakkoletuksia siitä, mitä oppilaat voisivat vastata. Toki tutustuessani aiempiin tutkimuksiin sain jonkinlaista ennakkotietoa siitä, millaisia asioita tutkimuksista on kouluruokailua kohtaan noussut. (Eskola & Suoranta, 2014, ss.19–20.) Ainoa hypoteesi oli siihen, mikä perustui omaan kokemukseen yläkoululaisten kanssa toimiessani, että kaikki oppilaat eivät todennäköisesti kirjoita paljon ja tekstien sisältö saattaa osassa vastauksia jäädä suppeaksi. Tämä saatiin paikattua sillä, että oppilaita otettiin tutkimukseen paljon enemmän mukaan, kuin mitä ohjeistus eläytymismenetelmään yleensä on.

Mielestäni tämän tutkimuksen aineisto oli riittävä. Eläytymismenetelmään yleisesti todetaan, että noin 15–20 vastausta yhtä kehyskertomusta kohtaan on riit-

tävästi (mm. Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 69). Tässä tutkimuksessa aineistoa saatiin edelliseen viitaten paljon enemmän, mutta koen, ettei sitä ollut liikaa. Oppilaiden vastaukset vaihtelivat yhdestä virkkeestä koko sivun pituiseen tekstiin. Jokainen lomake oli minulle tutkimuksen kannalta tärkeä.

Huomasin, että onnistuin saamaan luomani kehyskertomuksen avulla tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia. Näin ollen koen, että kehyskertomukset olivat variaatioineen juuri sopivia tähän tutkimukseen. Koska eläytymismenetelmä oli itselleni vieras aineistonkeruumenetelmä, oli siihen kunnollinen perehtyminen erityisen tärkeää aineistonkeruun onnistumiseksi.

Jos COVID-19 tautiepidemiaa ei olisi ollut valloillaan, olisin ehdottomasti halunnut päästä haastattelemaan oppilaita kehyskertomukseen vastaamisen jälkeen ja niin ikään kuulla, mitä heillä olisi ollut sanottavaa, kun tutkimuksen tuloksia käytiin läpi. Nämä eivät tässä tutkimuksessa olleet mahdollisia, mutta näihin olisi muutoin kannattanut panostaa, sillä olisin varmasti saanut lisää ymmärrystä oppilaiden ajatuksista kouluruokailua kohtaan.

Tutkijan tulee tehdä erilaiset valinnat näkyviksi ja reflektoida omaa rooliaan osana tutkimusta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 9). Koska en päässyt osallistumaan aineistonkeruutilanteisiin, en ole pystynyt vaikuttamaan tutkittaviin. Olen ollut erittäin objektiivinen. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 17.) Kotitalousopettajien ja minun ohjeistukseni avulla luotiin aineistonkeruutilanteet mahdollisimman samankaltaisiksi ja sellaisiksi, ettei oppilaita ohjailtaisi ollenkaan. Toki tutkijan asema on ollut vahvasti muutoin läsnä, sillä itse olen tutkijana tehnyt monessa kohtaa päätöksiä, joista vain minä itse olen vastannut tai jotka ovat olleet pelkäämään omaa tulkintaani. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 20.)

Mitä tulee tutkimuksen eettisyyteen, oli tutkimukseen osallistuminen oppilaille vapaaehtoista, vaikka lomakkeet täytettiinkin koulussa oppitunnilla. Oppilaiden kohteihin oli laitettu hyvissä ajoin viestiä, että mikäli oppilas ei saisi huoltajan puolesta osallistua tutkimukseen, olisi poisjäänti mahdollista. Yhtään ilmoitusta ei tullut ennen aineistonkeruuta. Yksi huoltaja oli ainoastaan ilmoittanut, että hänen lapsensa pitää osallistua tähän tutkimukseen. Kenenkään oppilaan tunnistetietoja ei

ole missään kohtaa tuotu esille. Aineistositaateissa käytetyt nimet ovat keksittyjä. Koulu, jossa tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin, on myös jätetty mainitsematta tunnistettavuuden takia.

Tämän tutkimuksen kautta esitellyt tulokset ovat tutkijan tulkintoja oppilaiden kirjoittamista teksteistä. Joku muu henkilö saattaisi tehdä samasta aineistosta toisenlaisia tulkintoja. Tästä ja siitä syystä, että aineisto on kerätty yhden yhtenäiskoulun 7.-luokan oppilailta, ei tuloksia voida yleistää. Aineistosta esiin nousevat huomiot tuovat esille osittain yläkoululaisten ajatuksista kouluruokailua kohtaan. Tämän tutkimuksen aineistosta löytyi yhteneväisyyksiä aiempiin kouluruokailuun liittyviin tutkimuksiin, mikä vahvistaa tutkimuksen totuudellisuutta.

## 8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia 7. luokan oppilailla on kouluruokailuun liittyen. Kehyskertomukset muotoituivat olemassa olevista haasteista, mitä tutkimuskohteena ollut koulu oli havainnut. Kouluruoan kehittämisestä ollaan monien tutkimusten parissa kiinnostuneita ja niiden avulla on saatu tärkeää tietoa siitä, mihin suuntaan kehittämistä kannattaa viedä. Tehtävää kuitenkin vielä on, jotta kouluissakin osattaisiin tarttua siihen potentiaaliin, mitä kouluruoan kehittäminen oppilaiden parissa voisi tuottaa. Poliittiset päätökset sanelevat tietyt kouluruokailuun liittyvät perusasiat, joihin koulussa ei voida vaikuttaa. Muun muassa COVID-19 epidemian aikana oli mahdollista median välityksellä huomata, kuinka suureen valokeilaan ”itsestään selvä” kouluruoka nousi, kun se yhtäkkiä hävisi monen oppilaan koulupäivistä. Tarvittiin tällainen maanlaajuinen pandemia, jotta monet tajusivat kouluruokailun olevan erittäin tarpeellinen.

Tämän tutkimuksen aineistosta nousseiden pääteemojen avulla voisi kouluruoan kehittämisessä voisi huomioida monia esiinnousseita asioita. Olisi mahdollista myös hyödyntää tässä tutkimuksessa saatua tietoa kotitalousopettajan työssä. ’Nuoruuteen ja oppilaaseen itseensä liittyvät asiat’ ovat sellaisia, joita voisi käsitellä kotitalousopetuksessa. Mietin asiaa siltä kantilta, tuleeko aikuisena unohdettua liian usein, millaista on olla nuori? Olen jo aikaisemminkin tuonut esille kavereiden merkityksen nuorten elämässä. Tätä asiaa ei voida sivuuttaa, vaan se tulee aikuisten hyväksyä. Kun kotitalousopetuksessa tai koulun arjessa käy oppilaiden kanssa kouluruokailua läpi, on kavereiden merkitys otettava keskustelussa huomioon. Koulun aikuisella tulee olla ymmärrys siitä, mikä vaikutus kavereilla on kouluruokailuun osallistumiseen. Olisikin mielenkiintoista kuulla, mitä ratkaisuja oppilaat tähän kaveriasiaan keksisivät. Kotitalousopetuksessa voidaan myös puhua erilaisista ruoista ja selvittää, voitaisiinko oppilaiden makutottumuksia tai suhtautumista kouluruokaa kohtaan muuttaa. Kaupan ”ihailtavat” tuotteet olisi myös helppo yhdistää kotitalousopetuksen sisältöihin. Voidaan joko lähteä kauppaan erilaisia tuotteita ihmettelemään tai sitten pohtia niiden sisältöjä koulussa. Oppilaiden lempiostoksista voidaan tehdä vertailua ja tehdä esimerkiksi perinteinen sokeripala- tehtävä, eli selvittää erilaisten tuotteiden sokerimääriä.

Tässä tutkimuksessa perusajatuksena oli kouluruokailun kehittäminen niiden haasteiden kautta, mitä tutkimukseen osallistuneessa koulussa nostettiin esille kouluruokailua kohtaan. Koen, että saamieni tulosten perusteella on mahdollisuuksia puuttua oppilaiden esiin nostamiseen syihin, miksi kouluruokailu jätetään väliin ja lähdetään sen sijaan kauppaan. Koen tulevana kotitalousopettajana, että sain näiden tutkimustulosten pohjalta paljon ajattelemisen aihetta siihen, mitä asioita kouluruokailuun ja ruokailuun osallistumiseen tai väliin jättämiseen liittyen tulisi käsitellä.

Sain rohkeutta käyttää eläytymismenetelmää tulevaisuuden opettajan työssä oppilaiden kanssa. Eskola, Mäenpää ja Wallin (2017, s. 7) kirjoittavat, että eläytymismenetelmän avulla voidaan kerätä palautetta esimerkiksi opetuksesta. Särkelä ja Suoranta (2020) tutkivat, voisiko eläytymismenetelmää käyttää tutkimuksen teon lisäksi myös opetuksessa. Heidän saamansa aineiston perusteella opiskelijoilla oli kirjoitusten avulla mahdollista kuvata ajattelutapojaan sekä osallistua keskusteluun. Eläytymismenetelmän avulla oli saatu myös apua opetuksen suunnitteluun. (Särkelä & Suoranta, 2020, s. 399, 411.) Uskon vahvasti, että tulen käyttämään eläytymismenetelmää jatkossa oman opetuksen sekä kouluruokailun kehittämisen työkaluna. Mieleeni tulee, että millaista aineistoa voitaisiin saada yläkoululaisilta, jos kehyskertomuksena olisi esimerkiksi ”unelmien kouluravintola” ja variaationa päinvastainen kertomus. Toki samaa ideaa voisi hyödyntää kotitalousopetuksen johonkin tiettyyn aihealueeseen (esimerkiksi jälkitöihin) liittyen.

Tässä tutkimuksessa oppilaat jättivät kouluruoan väliin, koska eivät pitäneet tarjolla olevista ruoista. Tätä havaintoa tukevat myös aiemmat tutkimukset (mm. Raulio, ym., 2018, s. 4; Janhonen, 2016, s. 32, Hoppu ym., 2010, s. 967). Kotitalousopetuksessa voisi oppilaiden kanssa listata oppilaiden ”inhokkiruokia” ja miettiä yhdessä, miten niitä voitaisiin korvata. Kun oppilaat otetaan mukaan ruokalistan suunnitteluun, se innostaa heitä osallistumaan ruokailuun. On totta, ettei ruokalistaa saada sellaiseksi, että se palvelee jokaisen oppilaan makumieltymyksiä. Tähän liittyen oli yksi oppilas nostanut tärkeän seikan esille;

*”Kaikilla on niitä ruokia joista ei tykkää, mutta niitäkin on hyvä opetella syömään. Sitä myötä makuaistikin ehkä tottuu.” (Ellis, +)*

Olen keskustellut erilaisissa yhteyksissä monien aikuisten kanssa graduni aiheesta ja yllätyin suuresti, kuinka negatiiviseen sävyyn useat siitä puhuivat. Tuntui jopa, ettei monikaan arvostanut tutkimukseni aiheetta ollenkaan. Jotkut muistelivat omaa kouluaikaa, jolloin myös käytiin lähikaupassa ruokatunnin aikana, kun koululla tarjottu ruoka oli niin ”ravinneköyhää”. Jotkut puhuivat kinder-perunoista ja muistelivat, miten perunat ”sinkosivat aina kattoon, kun niitä yritti leikata”. Kun kerroin, miten tärkeää olisi saada oppilaat osaksi kouluruoan suunnittelemista ja että oppilaiden kanssa voitaisiin miettiä ruokalistoja, kuulin monen suusta, että ”ei me voida niille hampurilaisia ja pizzaa tarjota joka päivä”. Näistä kommenteista huomaa, että kouluruokailuun liittyy runsaasti erilaisia uskomuksia, (ikäviä) muistoja sekä mielipiteitä. Tämä kertoo siitä, että monelta kommentoijalta puuttuu perustiedot kouluruokailusta. Minua henkilökohtaisesti harmittaa asiattomat palautteet tämän päivän kouluruoan tasosta. Tarjolla on kuitenkin vaihtoehtoja ja on mahdollista koota ateriat esillä olevista komponenteista. Ruokalistasuunnittelussa on huomioitu terveelliset valmistustavat, teemaviikot, kansainväliset vivahteet, vaihtelevat lisäkkeet sekä värit ja maut. Ruokapalveluhenkilöstöllä on ammattitaitoa, osaamista sekä halua tarjota ravitsemuksellisesti täysipainoisia aterioita, joten heitä ei saa unohtaa erilliseksi yksiköksi.

Tutkimuksestani esiin nousseet huomiot tulevat antamaan itselleni paljon aihioita siihen, mistä näkökulmasta kouluruokailua kannattaa käydä oppilaiden kanssa läpi kotitaloustunneilla. Pidän itse kouluruokaa erittäin tärkeänä ja toivoisin jokaiselta koulun aikuiselta positiivista asennetta kouluruokaa kohtaan. Aikuisten asenteet heijastuvat lähes aina lapsiin. Se, että oppilaat söisivät koulussa, olisi erityisen tärkeää heidän itsensä jaksamisen kannalta. Näin oppilaat pystyvät lounaan jälkeisinä oppitunteina keskittymään paremmin, kun kehossa on energiaa eikä tarvitse valittaa nälästä. Tästäkin syystä olisi tärkeää saada kouluihin kouluruokaa ihannoiva kulttuuri. Olen vasta opintojeni loppuvaiheessa ymmärtänyt kouluruoan suuren vaikutuksen jokapäiväiseen koulun arkeen ja haluan ehdottomasti toimia kouluruokailun parissa tulevaisuuden kouluyhteisössäni. Tulevaisuudessa kotitalousopettajana toimiessani haluan ehdottomasti kuulla oppilaiden

ajatuksia kouluruokailusta ja kehittää mahdollisuuksien mukaan kouluruokailua kokonaisuutena. Tärkeimpänä pidän sitä, että kouluruokailu ei ole vain syöty ruoka, vaan se on monesta osasta koostuva kokonaisuus.

Kaikilla osapuolilla eli koulun opettajilla, ruokapalveluhenkilöstöllä, koulun muilla aikuisilla, oppilailla sekä huoltajilla on yhteinen tavoite: tehdä päivästä toiseen oppilaiden kouluruokailuhetkestä onnistunut ja mieluinen.



## Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen ja K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (ss. 9–20). Vastapaino: Tampere.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Eskola, J. (1997) Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola (1998), *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä* (ss. 57–88). Artikkeliväitöskirja. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. (1998). *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Artikkeliväitöskirja. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 209–231). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017 – Perusteema ja 11 muunnelmaa* (ss. 266–293). Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017 – Perusteema ja 11 muunnelmaa* (ss. 6–14). Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. (2018). Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne? Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (ss. 9–20). Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss. 63–77). 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, R. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.
- Hohti, R. (2013). Lapsuuden rajat. Arvomaailman rajoilla. *Duodecim* 129, 2519–2525.
- Hoppu, U., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P. (2010). Dietary habits and nutrient intake of Finnish adolescents. *Public Health Nutrition* 13, 965–972.

- Hovi-Horkan, J. (2019). Vantaa keksi, miten saada lapset syömään kouluruokaa: Nyt ruokalassa joudutaan keksimään vararuokia lennosta. HS Vantaa 4.10.2019. Luettavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/vantaa/art-2000006261240.html>
- Huottilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia* (ss. 7–31). Helsinki: Ethnos ry.
- Janhonen, K. (2016). *Adolescents' Participation and agency in food education*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Janhonen, K. (2017). The roles of humour and laughter in youth focus groups on school food. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1127–1142.
- Janhonen, K. & Kauppinen, E. (2017). Nuorten ruokakasvatus eri kentillä – kohti vahvempaa yhteistyötä! *Näkökulma*, 45, Nuorisotutkimusseura ry. & Nuorisotutkimusverkosto.
- Janhonen, K., Kauppinen, E., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016). Ruokataju on oma-kohtaista ymmärrystä ruokavalinnoista. *Kotitalous*, 79 (2), 30–31.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2015) Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah, ja P. Palojoki. (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus* (ss. 107–120). Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016a). Adolescents' school practices as an educational resource. *Health Education*, 116 (3), 292-309.
- Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016b). Food education: from normative models to promoting agency. Teoksessa J. Sumner (toim.), *Learning, Food and Sustainability: Sites for Resistance and Change* (ss. 93-110). New York: Palgrave Macmillan.
- Jeronen, E. (2012). Ruokakasvatus kestävä kehityksen kasvatuksen osana. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara* (ss. 9–11). Julkaisuja 25. Helsinki: Helsingin yliopisto & Ruralia-instituutti.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. (2016). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (ss. 121–142). Verkkojulkaisuja 106. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kauppinen, E. (2016). Nuori, äiti vai opettaja – kenellä on vastuu nuorten ruokattumuksista? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Arjen jäljillä: Nuorisobarometri 2015* (ss. 215–226). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Kauppinen, E. (2018). *Moniääninen ruokaympäristö – Ruokakasvatuksen mahdollisuudet nuorisotiloilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (2018). Johdanto: Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä?* (ss. 8–25). Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 73–87). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kosonen, L. (2020). Kouluruokailun järjestämisessä isoja eroja: yksille rahaa, toisille eineksiä, osalle ei mitään – Opetusministeri vetoaa kuntiin tilanteen korjaamiseksi. Yle.fi uutiset 17.4.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11309769>.
- Kuula, L. (2019). Nuori nukkuu myrskyn silmässä. *Lääkärilehti* 43, 2443–2447.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käyttö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lintukangas, S. (2009). *Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lintukangas S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen R. (2007). Ilman historiaa ei ole tulevaisuutta. Teoksessa S. Lintukangas, M. Manninen, A. Mikkola-Montonen, P. Palojoki, M. Partanen R. Partanen (toim.), *Kouluruokailun käsikirja: laatuvaikuttajien koulutukseen* (147–157). Helsinki: Opetushallitus.
- Lintukangas, S. & Palojoki, P. (2012). Toimintatutkimus koulutus ja oppiminen – kohteena koulun ruokapalveluhenkilöstö ja kouluruokailu. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah, M. Vieltojärvi ja P. Palojoki. (toim.) *Ruoka, kulttuuri ja oppiminen. Näkökulmia ruokatutkimuksen menetelmiin* (ss. 90–106). Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 29. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lintukangas, S. & Palojoki, P. (2015). School catering staff as food educators in Finnish schools. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah, & P. Palojoki. (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus* (ss. 135–149). Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lintukangas & Palojoki (2016). *School dining in Finland. Learning and well-being*. Porvoo: Bookwell.
- Manninen, M., Wiss, K., Saaristo V. & Ståhl, T. (2015). Kouluruokailu osana terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä peruskouluissa vuonna 2013. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Tutkimuksesta tiiviisti 06/2015. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125857/URN\\_ISBN\\_978-952-302-086-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125857/URN_ISBN_978-952-302-086-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mikkola, M. (2012). Ruokapalveluhenkilöstö kanssakasvattajana kestäväyyteen – Suomalaisia kokemuksia kouluruokailun arjesta. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara* (ss. 94–103). Julkaisuja 25. Helsinki: Helsingin yliopisto & Ruralia-instituutti.

- Myllyniemi, S. (2016). *Tilasto-osio. Nuorisobarometri 2015*. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Arjen jäljillä: Nuorisobarometri 2015* (ss. 9–114). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Nikanto, I. & Eskola, J. (2018). Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvä käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätkimusta* (ss. 385–397). Tampere: Tampere University Press.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). AVI- kysely: Kouluruokailun järjestämisessä etäopetuksessa eroja. Tiedote 26.11.2020. <https://minedu.fi/-/avi-kysely-kouluruokailun-jarjestamisessa-etaopetuksessa-eroja>
- Opetushallitus. [OPH] (2019). Kustannussovellus 2018. Perusopetus. 28.11.2019. Luettavissa <https://vos.oph.fi/rap/kust/v18/k05e6os.html>
- Opetushallitus. [OPH] (2020a). Kouluruokailu Suomessa – Kouluruokailu kuuluu kaikille. Luettu 16.1.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kouluruokailu-kuuluu-kaikille>
- Opetushallitus. [OPH] (2020b). Kouluruokailun merkityksestä. Luettu 12.6.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kouluruokailun-merkityksesta>
- Palojoki, P. (2003). Tieto, ruoanvalinta ja oppiminen. Teoksessa J. Mäkelä, P. Palojoki & M. Sillanpää (toim.), *Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin* (ss. 108–152). Helsinki: WSOY.
- Palojoki, P. (2007). Kouluruokailu lahden toisella puolella – ruotsalaisia kouluruokailukokemuksia ja kehittämisideoita. Teoksessa S. Lintukangas, M. Manninen, A. Mikkola-Montonen, P. Palojoki, M. Partanen & R. Partanen (toim.), *Kouluruokailun käsikirja – Laatueväitä koulutyöhön* (ss. 139–145). Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Verkkojulkaisu 108. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Pellikka, K., Manninen M., & Taivalmaa S-L. (2019). School Meals for All. School feeding: investment in effective learning – Case Finland. Ministry for Foreign Affairs of Finland and Finnish National Agency for Education. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/um\\_casestudyfinland\\_schoolfeeding\\_june2019\\_netti.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/um_casestudyfinland_schoolfeeding_june2019_netti.pdf)
- Perusopetuslaki 628/1998. Luettu 16.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Posti-Ahokas, H. (2013). Empathy-based stories capturing the voice of female secondary school students in Tanzania. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (10), 1277-1292.
- Posti-Ahokas, H., Haveri, S & Palojoki, P. (2015). Eläytymistarinat nuorten itsenäistymisen tulkkina. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*. 52(4), 324–333.
- Prättälä, R. (1989). Young people and food. Socio-cultural studies for food consumption pattern. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, E., Martikainen, J., Lakka, T., Vanhatalo, S., Heiskanen, J., Väistö, J., Leväsluoto, J., Hassinen, M., Eloranta, A-M., Sigfrids, A. & Harjumaa M. (2020). *Suomalaisten lasten ja nuorten ruokaympäristö ja toimenpide-ehdotukset sen kehittämiseen terveyttä edistävästi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisuja 19:2020. Helsinki.
- Raulio, S., Tapaninen, H., Nelimarkka, K., Kuusipalo, H. & Virtanen, S. (2018). *Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten ruoankäyttö. Koulujakelujärjestelmätuen alkukartoitus*. Työpaperi 25/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Risku-Norja, E. (2012). Kestävä kehitys ja kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmen – taustoja ja tavoitteita. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara* (ss. 12–19). Julkaisuja 25. Helsinki: Helsingin yliopisto & Ruralia-instituutti.
- Ruckenstein, M. (2012). Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutuskulttuuriin. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllykangas (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Nuorten elinolot vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Santala, S. & Miettunen, A. (2019) Esipuhe. Teoksessa K. Pellikka, M. Manninen & S-L. Taivalmaa (kirj.) *School Meals for All. School feeding: investment in effective learning – Case Finland*. Ministry for Foreign Affairs of Finland and Finnish National Agency for Education.
- Särkelä, E. & Suoranta, J. (2020). The Method of Empathy-Based Stories as a Tool for Research and Teaching. *The Qualitative Report*, 25 (2), 399–415.
- Suonpää, K. (2019). *Osallistava ja toiminnallinen ruokakasvatus kotitalousopetuksen ja ruokapalveluiden yhteistyönä*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kotitaloustiede. Pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Talvia, S. & Tuijula, T. (2018). Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistuva koulu?* (ss. 145–177). Kasvatusalan tutkimuksia 78. Joensuu: FERA Suomen Kasvatustieteellinen seura ry.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] (2019). Kouluterveyskysely 2019 – Tulokset. Luettu 9.2.2020. Luettavissa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/elintavat>



- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] (2021). Kouluterveyskysely. Luettu 13.4.2021. Luettavissa <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] & Valtion ravitsemusneuvottelukunta [VRN]. (2019). *Syödään yhdessä – ruokasuositukset lapsiperheille*. 2. uudistettu painos. KIDE 26.
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016). *Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Tilles-Tirkkonen, T. Pentikäinen, S. Lappi, J. Karhunen, L. Poutanen, K. Mykkänen, H. (2010). The quality of school lunch consumed reflects overall eating patterns in 11–16-year-old schoolchildren in Finland. *Public Health Nutrition* 14 (12), 2092–2098.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta [VRN]. (2017). *Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta [VRN]. (2018). *Suomalaiset ravitsemussuositukset 2014*. 5. korjattu painos (pdf). Helsinki. [https://www.ruokavirasto.fi/globalassets/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/kuluttaja-ja-ammatilaismateriaali/julkaisut/ravitsemussuositukset\\_2014\\_fi\\_web\\_versio\\_5.pdf](https://www.ruokavirasto.fi/globalassets/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/kuluttaja-ja-ammatilaismateriaali/julkaisut/ravitsemussuositukset_2014_fi_web_versio_5.pdf)
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta [VRN]. (2019). Valtion ravitsemusneuvottelukunta: hyvinvoiva Suomi tarvitsee viipymättä tietoa lasten ja nuorten ravitsemuksesta. Helsinki: Ruokavirasto. Luettu 17.4.2021. Luettavissa: <https://www.ruokavirasto.fi/teemat/terveytta-edistava-ruokavalio/uutiset/valtion-ravitsemusneuvottelukunta-hyvinvoiva-suomi-tarvitsee-viipymatta-tietoa-lasten-ja-nuorten-ravitsemuksesta/>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (ss. 10–23). Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto.
- Vikstedt, T., Raulio, S., Puusniekka, R. & Prättälä, R. (2012). *Suomalaisnuorten kouluaikainen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 5*. Raportti 22/2012. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss. 190–201). 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. *Kasvatus*, 3, 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535.

World Health Organization [**WHO**] (2016). Ending childhood obesity. Raportti.

Luettavissa: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204176/9789241510066\\_eng.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204176/9789241510066_eng.pdf?sequence=1)

Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista

20.11.1989. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopviite/1991/19910059?sopviite\\_id=19910059](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059)

## Liitteet

LIITE 1: Kirje huoltajille

**Otsikko:** Tutkimus ”Kouluruokailu 7.-luokkalaisten kokemana”

Hyvät huoltajat,

Olen kotitalousopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta. Teen Pro gradu- tutkielmaa, jossa pyrin selvittämään 7-luokkalaisten ajatuksia kouluruokailuun liittyen.

Tutkimusaineisto kerätään kotitaloustunneilla kaikilta **xxxx** koulun 7. -luokan oppilailta viikkojen 6 ja 7 aikana. COVID-19 tilanteen takia en osallistu itse aineistonkeruutilanteeseen.

Aineistonkeruutilanteessa oppilaat lukevat lyhyen kertomuksen kouluruokailuun liittyen ja vastaavat siihen lyhyellä kirjoitelmalla. Oppilaiden nimiä ei kerätä missään vaiheessa tutkimusta. Vastauksia käytetään vain tässä tutkimuksessa.

**Mikäli ette tahdo lapsenne osallistuvan tutkimukseen, pyydän teitä ystävällisesti ilmoittamaan siitä oppilaan omalle kotitalousopettajalle 4.2. mennessä.**

Vastaan mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Katja Ketolainen

[katja.ketolainen@helsinki.fi](mailto:katja.ketolainen@helsinki.fi)



## LIITE 2: Kehyskertomus A

**Kouluruokailu 7.-luokkalaisten kokemana**

Sukupuolesi (merkitse rasti **X**): ☐ Tyttö ☐ Poika ☐ En halua sanoa

Lue alla oleva kertomus. Kuvittele itsesi samaan tilanteeseen ja kirjoita tarinan jatko. Aikaa kirjoittamiseen on noin 15 minuuttia. Kirjoita mahdollisimman luettavaa käsialaa.

Voit halutessasi piirtää paperin kääntöpuolelle. Jos piirrät, kirjoita kuvan alle, mitä piirsit.

Kiitos!

*Ruokatunti on alkamaisillaan. Osa kavereistasi suunnittelee jälleen kerran lähtemistä lähikauppaan. Olette käyneet kaupassa edellisinäkin päivinä. Päätät tällä kertaa jäädä syömään koululle. Kerro, miksi valitsit näin.*

## LIITE 3: Kehyskertomus B

**Kouluruokailu 7.-luokkalaisten kokemana**

Sukupuolesi (merkitse rasti **X**): ☐ Tyttö ☐ Poika ☐ En halua sanoa

Lue alla oleva kertomus. Kuvittele itsesi samaan tilanteeseen ja kirjoita tarinan jatko. Aikaa kirjoittamiseen on noin 15 minuuttia. Kirjoita mahdollisimman luettavaa käsialaa.

Voit halutessasi piirtää paperin kääntöpuolelle. Jos piirrät, kirjoita kuvan alle, mitä piirsit.

Kiitos!

*Ruokatunti on alkamaisillaan. Osa kavereistasi suunnittelee jälleen kerran lähtemistä lähikauppaan. Olette käyneet kaupassa edellisinäkin päivinä. Päättät silti lähteä tänäänkin kauppaan, etkä jää koululle syömään. Kerro, miksi valitsit näin.*

## LIITE 4: Ohjeistus oppilaille sekä kysymykset opettajille aineistonkeruun aikana

### \*Kouluruokailu 7.-luokkalaisten kokemana\*- tutkimus

#### Lomake opettajille

Lue alla oleva teksti oppilaille ennen lomakkeiden jakoa:

Hei \_\_\_\_\_ koulun 7.-luokkalaiset!

- Pääset osallistumaan tutkimukseen, jossa aiheena on kouluruokailu.
- Lue kohta jaettavan lomakkeen teksti huolella ja toimi siinä olevan ohjeen mukaisesti.
- Vastaustasi ei tunnisteta (älä kirjoita nimeäsi paperiin), joten voit kirjoittaa huolelta mieleesi tulevat asiat.
- Kirjoittamasi tekstin ei tarvitse olla totta. Mielikuvituksen käyttö on siis sallittua.
- Jos saat kirjoituksesi valmiiksi ennen ajan loppumista, voit piirtää aiheeseen liittyen paperin toiselle puolelle. Kirjoita myös, mitä piirsit.
- Keskustellette tutkimuksen tuloksista muutaman viikon päästä kotitaloustunnilla.

Kiitos osallistumisesta!

Terveisin

kotitalousopettajaopiskelija *Katja Kotolainen*

Kysymykset opettajille; Vastaa alla oleviin kohtiin lyhyesti jokaisen ryhmän kohdalla.

\*Missä kohtaa opetuskertaa aineisto kerättiin (X)? ☐ kerran alussa ☐ keskellä ☐ lopussa

\*Miten oppilaat keskittyivät? Oliko luokassa levotonta/ hiljaista/ tmv.?

---



---

\*Tuliko oppilailta kysymyksiä kirjoittamiseen/ tutkimukseen liittyen? Jos tuli, mitä he kysyivät?

---



---



---

\*Muuta kommentoitavaa:

---



---

\*Kiitos 😊\*